التدفق النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة

اعداد

محمد عاطف الجمال

ماجستير صحة نفسية

٢٠١٩

في هذا الكتاب.....

يتنــاول الفصـــل الأول: الموهـــوبين ذوى الإعاقـــة الســـمعية، و تعريـــف الموهـــوبين، و تعريـــف الموهـــوبين ذوى الإعاقـــة الســـمعية، و طـــرق وأدوات تشـــخيص الموهبـــه لـــدى ذوى الإعاقـــة الســـمعية ، و خصـائص الموهـوبين ذوى الإعاقـة السـمعية، و مجـالات الموهبـة لـذوى الإعاقـة السـمعية، و دراسـات تناولـت الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية

يشــتمل الفصــل الثــاني: التــدفق النفســي ، و تعريــف التــدفق النفســي ، و النظريــات المفســرة للتــدفق النفســي ، و أبعــاد التــدفق النفســي ، و الأثــار الإيجابيــة للتــدفق النفســي ، و الدراســات الســابقة المتعلقة بالتدفق النفسي

يحتــوي الفصــل الثالــث: مهــارات التواصــل تعريــف مهــارات التواصــل لــذوى الإعاقــة الســمعية ، و أهميــة مهــارات التواصــل للموهــوبين ذوى الإعاقــة الســمعية ، وطــرق التواصــل مــع الموهــوبين ذوى الإعاقــة السمعية ، والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التواصل لدى المعاقين سمعيا .

يشــمل الفصــل الرابــع: العــلاج بــالفن ، و تعريــف العــلاج بــالفن ، و مبــادىء العــلاج بــالفن ، و اهــداف العــلاج بــالفن ، و أهميــة العــلاج بــالفن ، و مراحــل العــلاج بــالفن ، و النظريــات المفســرة للعــلاج بــالفن ، و الدراســات الســابقة المتعلقــة بــالعلاج بــالفن ، و إســتخدام العــلاج بــالفن مــع ذوى الإعاقــة الســمعية ، و أهميـــة العـــلاج بـــالفن لـــذوى الإعاقـــة الســـمعية ، و دور المعـــالج بـــالفن لـــدى ذوى الإعاقـــة الســـمعية ، و دراسات تناولت العلاج بالفن عند الأطفال ذوى الإعاقة السمعية .

الفهرس

الفصل الأول
الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية

ـ تعريف الموهوبين.

- تعريف الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية.

- - طرق وأدوات تشخيص الموهبه لدى ذوى الإعاقة السمعية.

- خصائص الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية.

- - مجالات الموهبة لذوي الإعاقة السمعية.

دراسات تناولت الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية.

الفصل الأول

الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية: -

قبل التعرف على فئة الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، فقد قام الباحث بإلقاء الضوء فئة الموهوبين، ومن خلال ذلك السياق سوف يتم التعرف على فئة الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، وليتم ذلك لابدَّ من تعريف (مَنْ هُمْ الموهوبون)؛ حيثُ تتعدَّد المسمياتُ التي تعبِّر عن مفهوم (الطفل الموهوب: Gifted Child) مثل مصطلح (الطفل المتفوق: Superior Child)، ومصطلح (الطفل المبدع: Creative Child)، أو مصطلح (الطفل الموهوب: Talented Child)، سوف يتبنى الباحث مفهوم (الطفل الموهوب: Gifted Child) في الدراسة الحالية إذ ظهرت العديد من التعريفات التى توضح المقصود بالطفل الموهوب ،فقد ركزت بعض التعريفات على القدرة العقلية فى حين ركز بعضها الاخر على التحصيل الاكاديمى وركز بعضها على المجالات الخاصة كالفنون وتهتم الدراسة الحالية بالطفل الموهوب فنيا .

١-١تعريف الموهوبين:

يوضح جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩) في معجم علم النفس الطفلَ الموهوبَ Gifted:- "أنه لفظ يطلق على أيِّ طفلٍ يزيد استعداده العقلي وأداؤه عن معايير عمره، وقد قدم تورانس Torrance تعريفه: وهو الطفل الذي يظهر أداءً ممتازًا في أي مجالٍ من مجالات السلوك الإنساني، ويكون هامًّا للمجتمع.. وميزة هذا التعريف – تعريف تورانس Torrance - أنه يراعي أن الموهبة تمتد إلى أبعد من مجرد تحديد تلك الخصائص والمواهب التي تحدد اختبارات الذكاء والأدوات المقننة لقياس وتقدير النواحي الدراسية".

فيعرف محمد النوبي (٢٠١٠، ١٧)" الأطفال الموهوبين على أنهم أطفالٌ يُظهرون تميُّزًا في الأعمال التي كُلّفوا بها، كما أنهم أكثر استقلالية وذكاءً وثقةً بالنفس وطموحًا وتحصيلاً عن الأطفال العاديِّين".

وتناولت هالة الجرواني، وشريف خميس (٢٠٠٩، ٧) "الأطفال الموهوبين على أنهم هم الأطفال الذين يُكتَشفون في مرحلة الروضة أو المراحل الأخرى، وأنهم يتميزون بإنجاز متفوق قياسًا إلى غيرهم من

نفس العمر والخبرة ، و يُظهرون أداء عالي من الناحية الذهنية أو الإبداعية أو الفنية، وهم يحتاجون إلى نشاطاتٍ وخدماتٍ إضافيةٍ ليست موجودةً في المدارس العادية".

بينما يعرف عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥،٥٥)" مصطلح الموهوبين على أنهم مَن لديهم استعداداتٌ عاليةٌ، والتي تؤهل الفرد للتفوق في مجالاتٍ خاصة أو نشاطاتٍ غير أكاديميةٍ: كالفنون والقيادة الاجتماعية، والموسيقى والتمثيل والشعر وغيرها من المجالات والنشاطات التي كان يُظَنُّ أنها فطريةٌ أو وراثيةُ التكوين".

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٣، أ) "إلى أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنيًّا على أن هؤلاء الاطفال يتمتعون بقدرات بارزة تجعل بمقدورهم أن يحققوا مستوى مرتفعًا من الأداء، ويحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى برامج وخدماتٍ تربويةٍ مميزةٍ تتجاوز ما يحتاجه أقرانهم العاديُّون في إطار البرنامج المدرسيِّ العاديِّ، وذلك في سبيل تحقيق إنجازٍ أو إسهامٍ أو إضافةٍ لأنفسهم ولمجتمعهم، وذلك سواءكان فى القدرة العقلية العامة أوالتفكير الابتكاري أو الإبداعي أوالاستعداد الأكاديمي الخاص أوالقدرة على القيادة،والفنون البصرية".

يعرف سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٢٩) "الموهوبين من الناحية اللغوية على أنها قدرة أواستعدادً فطريٌّ لدى الفرد.. أمَّا من الناحية التربوية فهناك صعوبةٌ في تحديد وتعريف بعض المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة، وتبدو كثيرة التشعب، ويسودها الخلط وعدم الوضوح في استخدامها؛ ويعود ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة".

وتعرف آمال عبد السميع باظة (٢٠١٠،٤٤) الأطفال الموهوبين بأنهم "هم الذين يظهرون قدرةً عقليةً عاليةً، وقدرة على الإبداع، وقدرة على الالتزام بأداء المهام المطلوبة مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها الأطفال الموهوبون وذلك فى القدرة الإبداعية العالية والقدرة على التحصيل بمهارات متميزة كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية".

أمَّا وصال الدوري (٢٠٠٥،٥٤) "فتعرف الموهوبين بأنهم مَن لديهم استعدادات فطرية عالية لاكتساب إحدى المهارات أو أداء أعمال فنية متميزة بسرعة وسهولة نسبيًّا، وتتسم بالأصالة والتمايز الواضح، وتختلف من فردٍ إلى آخر، وقد تكون فرديةً أو متعددةً".

يعرض عبد العزيز الشخص (١٩٩٢، ٤٣٣) في قاموس التربية الخاصة الطفل الموهوب "بأنه مَن لديه استعدادٌ أو قدرةٌ تساعده في الوصول إلى مستوى أداءٍ مرتفعٍ في مجالٍ معينٍ، رغم تميزه بمستوى ذكاءٍ مرتفعٍ بصورةٍ غير عاديةٍ".

ومن هنا يمكن القول بانة عند اكتشاف موهبة الطفل الفنية فانة بحاجة إلى برامج علاجية وخدمات تساعده على تنمية موهبته وقد ساعد ذلك الدراسة الحالية فى اختيار برنامج العلاج بالفن لتنمية هذه الفئة. ويجب تحديد الأطفال الموهوبين من قبل متخصصين وأنهم فى حاجه إلى برامج علاجية غير البرامج المقدمة إليهم فى المؤسسة التعليمية لكى تساعدهم على إظهار موهبتهم .

وفي هذا السياق تعرض الدراسة الحالية تعريفًا إجرائيًّا للموهوبين، تعرفهم على أنهم هم أولئك الأطفال الذين لديهم قدرةٌ استثنائيةٌ أو استعدادٌ فطريٌّ غير عاديٍّ لديهم، وتكون هذه القدرةُ موروثةً أو مكتسبةً سواء كانت هذه القدرة عقلية أو قدرة فنية.

١-٢تعريف الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

بدأ الاهتمام فى الوقت الحالي بالموهوبين ذوى الإعاقة السمعية ومعرفة مواطن الموهبة لديهم بعد أن كان الاهتمام بنواحي العجز لدى المعاقين سمعيا، وقد يكون الطفل معاقا ولدية مواهب كثيرة كالموهبة الفنية فى الرسم والتشكيل والنحت، فيعرف العلماء الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية كالتالي:

يرى سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٨٥) "أنَّ إتاحة الفرصة للطفل الموهوب ذوي الإعاقة السمعية أن يعيش و يتفاعل في المجتمع ومؤسساته وأن يشارك في أنشطة الحياة المختلفة يساعد على تغير اتجاهات المجتمع عن الإعاقة السمعية، ويدرك أنه يمكن أن يشارك بفاعلية فى المجتمع، وكذلك يشعر ذو الإعاقة السمعية أنه مرغوب ومتقبل من الآخرين فيدرك قيمته في الحياة والمجتمع، ويزيد انتماؤه لمجتمعه وذلك يكسبة مهاراتٍ سلوكيةً تربويةً لها أكبر الأثر في توافقه وتكيفه الاجتماعي مع من حوله ومن ذاته".

ومن هنا يمكن القول أن إكساب الطفل للمهارات السلوكية والتربوية ناتج عن إعطائه الفرصة للتفاعل داخل المجتمع، وبالتالي تتيح أظهار جوانب الموهبة لدية وتنميتها وهذا ما تهدف إلية الدراسة الحالية

ومن هذا المنطلق فإنَّ عادل عبد الله (٢٠٠٤، ٤١٠)" يرى أن الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية يحتاجون إلى برامج علاجية في إطار التربية الخاصة؛ كي يتمكنوا من تحقيق القدر المعقول من التوافق الشخصي الذي يستطيعون على أثره الاندماج مع الآخرين في المجتمع، وهم من ناحية أخرى يُعَدُّون من الموهوبين، وهو الأمر الذي يفرض علينا مزيدًا من الاهتمام بهم؛ حتى نعمل على تنمية وتطوير ورعاية مواهبهم.

يتضح مما سبق أن اندماج الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع يحتاج إلى برامج علاجية تساعدهم على أظهار نواحي القوة لديهم وأستخدمها في تنمية موهبتهم.

فيعرفه سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٨٦) " أنه الطفل الذي حُرِمَ من حاسة السمع منذ الولادة أو بعد الولادة بثلاث سنواتٍ أو أقلَّ بسبب مرض أو إصابة، وليس لديه إعاقة أخرى، ويُظهر أداءً متميزًا في مجالٍ أو أكثرَ من المجالات الفنية كالرسم والفنون التشكيلية أو التشكيل المجسم".

وهذا وتشير ريم سيلفيا (٢٠٠٣،٣٤) "إلى أنَّ الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية هم الذين لديهم قدراتٌ عاليةٌ وإمكاناتٌ بالرغم من إعاقتهم السمعية، وكثيرًا ما يلقون مزيدًا من الاهتمام بسبب إعاقتهم أكثرَ من موهبتهم، سواء كان ذلك في الأسرة أو في إطار المدرسة".

كما يرى شكري سيد أحمد (٢٠٠٢،٤٤)" فئة الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بأنهم هم الذين لديهم قدراتٌ وإمكانياتٌ عالية تُمكّنهم من القيام بأداء في إنجازٍ متميزٍ في مجالٍ أو أكثرَ من المجالات، ولكنهم في الوقت ذاته يعانون من عجزٍ في السمع يؤدي إلى انخفاضٍ في المستوى الدراسيِّ".

ويرى عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥، ٢١٥-٢٠٢) الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بأنهم هؤلاء الأفراد الذين لديهم إعاقةٌ في حاسة السمع، ولديهم استعداداتٌ عاليةٌ ومهاراتٌ متميزة، إلا أنَّ مواهبهم تكون أكثرَ عُرضةً للتجاهل والاهتمام من قِبَلِ أولياء الأمور والمعلمين والاختصاصيين، ومن ثَمَّ لا يتمُّ اكتشافهم ويعقل ترشيحهم للالتحاق ببرامج الموهوبين في أحيانٍ كثيرةٍ.

في إطار ما تمَّ عرضُه تستخلص الدراسة الحالية تعريف الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية إجرائيًّا على أنَّهم: هم الأطفال الذين لديهم قدراتٌ فائقةٌ تميزهم عن أقرانهم من ذوى الإعاقة مُقارنة أداءَه بالفئة العمرية؛ وهذه القدرات تتمثل فى قدراتٍ فنيةً أو موسيقيةً أو عقليةً ، ولكنَّ هؤلاء الموهوبين أصيبوا بفقدانٍ في حاسة السمع إمَّا لسببٍ موروثٍ أو مكتسبٍ.

١-٣مجالات الموهبة لذوي الإعاقة السمعيَّة:

يمثل الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية فئة مميزة من فئات الموهوبين إذا أن فقد السمع لديهم قد يجعلهم يميلون للعزلة وبالرغم من ذلك تبرز موهبتهم التى يتميزون بها فى أى مجال من مجالات الموهبة

فيوضح سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٨٧) أنه رغم الصعوبات التي تواجه المعاقين سمعيًّا وتأثيرها على اللغة - إلا أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية عندما استخدموا اللغة الإشارية في حياتهم اليومية قد طوروا هذه اللغة واستخدماتها الواقعية في ممارسة الحياة اليومية، وتغلبوا على إعاقتهم السمعية واللغوية الصوتية.

ويشير كلا من كلاين وسكوارتز Cline & Schwartz (١٩٩٩)" أن موهبة المعاقين سمعيًّا تتركز أساسًا في قدراتهم على التواصل باستخدام العديد من أساليب التواصل المختلفة".

ويرى مارشيارك Marscharck (١٩٩٧)" ينظر إلى الموهبة عند الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، حيثُ يراه بمثابة العملية التي يصبح الطفل بمقتضاها أكثرَ حساسيةً للمشكلات المختلفة وأوجه القصور المتباينة والقصور في المعلومات، فيبحث بالتالي عن حلولٍ لها، ويصيغ الفروض حول أوجه القصور، ويختبر صحة الفروض ثمَّ يصل في النهاية إلى النتائج التي تتَّسمُ في الغالب بالمرونة والأصالة.

كما يرى سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٨٨) "أن الطفل ذوي الإعاقة السمعية الذي يتسم بالموهبة يبدأ منذ وقتٍ مبكرٍ من حياته في استخدام التواصل اليدوي، وهذا ما يتيح له الفرصة لاكتساب خبراتٍ متنوعةٍ، وعلى ذلك فإنهم يبدون الموهبة في أيٍّ من المجالات الفنية ويمكنهم الاشتراك فيها باستخدام لغة الإشارة لتمكنهم من التواصل مع الأخرين ".

وترى الدراسة الحالية أن المجال الفنيَّ بالنسبة للموهوبين المعاقين سمعيًّا يُعَدُّ أكثر تميزًا من مجالات التعبير الرمزي؛ حيث تحتوي رسومهم كمًّا كبيرًا من الموهبة، كما أننا نشهد تميُّزًا فنيا ومواهبَ فنية عند بعض ا لمعاقين سمعيًّا.

١-٤طرق وأدوات تشخيص الموهبة لدى ذوي الإعاقة السمعيَّة:

تشير آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٥، ٢٢٥) "أنَّ أهمية اكتشاف الموهبة مبكرًا ترجع إلى ضرورة إعداد الأسر والآباء والمشرفين في مرحلة المدرسة الابتدائية؛ للكشف عن الموهبة ثُمَّ تنميتها ورعايتها خاصة في عصرنا الحالي وعصر المعلومات؛ مما يستوجب استثمار هذه الأفكار والقدرات لأقصى قدرٍ ممكنٍ في إطار الفلسفة العامة للمجتمع والتعليم".

وقد أظهرت دراسة فيالي وبانزسون Vialle & Paterson (١٩٩٦،٤٤)" أنَّ اكتشاف الموهبة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والتعرف عليها وإبراز ما يتميزون به من قدرات بارزةٍ في مجالٍ معينٍ من مجالات الموهبة - يمكن على أثرها أن نشخصهم بأنهم موهوبون في هذا المجال ، يتطلب هذا التشخيص دون شكٍّ مجموعةً من الإجراءات في هذا الصدد ينبغي أن تتسم بالمرونة، مع العلم بأنَّ مثل هذه الإجراءات سوف تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع وباللغة الخاصة أو تلك الطريقة التي يستخدمها أولئك الأطفال ذوو الإعاقة السمعية في التواصل مع الآخرين، وسوف يكون ذلك التواصل في الغالب تواصلاً إشاريًّا؛ حيثُ يعتمد كليًّا على لغة الإشارة.

ويؤكد سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٨٩)" أنَّنا حتى نتمكن من الوصول إلى تشخيصٍ دقيقٍ لهؤلاء الأطفال ينبغي أن يشترك فريقٌ متكاملٌ في كلِّ هذا التشخيص، من طبيبَ أطفالٍ وأخصائي لغة وتخاطب وأخصائيّ سمعياتٍ وأخصائيًّا نفسيا واجتماعيًّا وأخصائيّ تأهيلٍ وموهوبين.

كما يضيف عادل عبد الله (٢٠٠٣، أ) أنَّه يتمُّ تشخيصهم على أنهم معاقون سمعيًّا من ناحيةٍ وموهوبون من ناحيةٍ أخرى على النَّحوِ التَّالي:

تشخيصهم على أنهم معاقون سمعيًّا: ويتمُّ ذلك عن طريق تقريرٍ طبيّ يوضح أنه بعد استخدام الأساليب المختلفة للكشف عن الإعاقة السمعية تَبيَّن وجودُ بعض المؤشرات والأعراض الدالة على الإعاقة السمعية، مع تحديد نسبة فقد السمع التي يتحدد في ضوئها مدى حدة أو شدة هذه الإعاقة.

تشخيصهم على أنهم موهوبون: يتمُّ ذلك عن طريق تحديد جانبٍ أو جوانب الموهبة والتي تميز الطفل كما تعكسه قدراته وإمكاناته، مع تحديد مظاهر تلك الموهبة وأهم ما يمكن أن نفعله.

هناك العديد من أدوات وأساليب تشخيص الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية التي يمكن استخدامها في تشخيص دقيق لهؤلاء الاطفال وبالتالي الوصول إلى طرق العلاج المناسبة لهم .

يرى عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥،٦٥)" أنَّه يستخدم لأغراض الكشف عن الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية عدة طرقٍ وأدواتٍ تختلف من حيثُ طبيعتها ومحتوى كلٍّ منها، وتمتد هذه الطرق والأدوات عبر مدى واسع من أنواع التقييم، كالاختبارات والمقاييس الموضوعية والطرق الذاتية وترشيحات الآباء والأقران والأخصائيين".

ويؤكد عادل عبد الله (٢٠٠٣، أ) "تعدد الطرق والأدوات إلى أنَّ كثيرًا من مشكلات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ترتبط بمهارات التواصل، وذلك يتطلب تشخيص هؤلاء الأطفال بدقةٍ؛ لأنه يُعَدُّ هو الأساس الذي تقوم عليه أساليب الرعاية والخدمات التي يتمُّ تقديمها لهم".

وفي دراسة سيلفرمان Silverman (٢٠٠٠،٥٨) "ترى أنَّه يجب التعرُّف على الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في سنوات عمرهم المبكرة، ويجب على معلمي الموهبة أن يتعاونوا مع معلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة؛ للوصول إلى ممارسات التقييم المتعددة الأغراض".

أمَّا دراسة تيوب Tub(١٩٩٠)" فقد عارض فيها استخدام الطرق التقليدية لتحديد الموهبة لدى المعاقين سمعيًّا، حيث أكدت النتائج على استخدام الطرق التالية لملاحظة الاطفال، منها: عقد اللقاءات مع الآباء، إحالة الأقران، عقد لقاءات للمعلمين، تشخيص التدريس عن طريق الملاحظة الماهرة".

ترى الدراسة الحالية من العرض السابق أن استحداث أدوات تشخيص الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية يساعد على استحداث البرامج العلاجية وهذا ما أستند علية الدراسة الحالية في اختيارها لبرنامج العلاج بالفن فى تنمية هؤلاء الأطفال.

ويوضح عادل عبد الله (٢٠٠٤، ٣٨٢)" أنَّه يوجد العديد من أدوات و أساليب التشخيص التي يمكن اتباعها في سبيل الوصول إلى تشخيصٍ دقيقٍ - مثل هؤلاء الأطفال - نتمكن في ضوئه من تحديد استراتيجيات التدخل المناسبة التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة"، ومع تعدد الأدوات التي يمكن استخدامها فيمكن تحديدها كما يلي:

١) استخدام أحد مقاييس الذكاء غير اللفظية للأطفال

أو استخدام الجانب الأدائي في بعض المقاييس الأكثر انتشارًا مثل مقياس وكسلر، ومقياس استانفورد بينيه، ويجب الابتعاد عن الجانب اللفظي في هذه المقاييس؛وهناك التشخيص العام الذى يعَدُّ من أكثر الأساليب شيوعًا في التعرف على الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية بعد اختبارات الذكاء؛ ويعد ارتفاع مستوى تحصيلهم مؤشرًا لموهبتهم.

٢) التَّرشيحات:

وقد أعتمد عبد المطلب القريطي (٢٠٠١، ١٤٦) على ترشيحات الوالدين عن طريق ملاحظتها لسلوكيات طفلهما، بناء على توافر عدد كبيرمن المعلومات عنه لديهما في مختلف جوانب شخصيته ، ولكن لا يجب الاعتماد عليها حيثُ قد يكون الوالدان ذاتيَّين في بعض الأحيان؛كذلك ترشيحات المعلمين و تقوم هذه الطريقة على متابعة المعلم لسلوك الموهوب ذوى الإعاقة السمعية داخل الفصل وخارجه وفي إطار المدرسة، كما تأخذ في الاعتبار السمات المميزة للطفل؛أيضا ترشيحات الأقران ويمكن للأقران أن يقرروا ما إذا كان ذوى الإعاقة السمعية موهوبًا في مجالٍ معينٍ نتيجةً لخبرتهم به من خلال تعاملهم معه في المواقف والأنشطة المختلفة، ولضمان الدقة فإنه يتمُّ تحديد معاييرَ معينةٍ عبارة عن خصائصَ متنوعةٍ يقدِّر الأقران مدى انطباقها على ذوى الإعاقة السمعية .

٣) الملاحظات المقنَّنة:-

يرى كلاين وسكوارتز Cline & Schwartz (١٩٩٩،٤٣)" أنَّ التعرف على الموهوبين من بين ذوي الإعاقة السمعية يمكن أن يتمَّ من خلال الملاحظات المباشرة المقنَّنة، ثم مقارنة مستوى أدائهم مع أقرانهم الذين يشبهون لهم؛ حيث يمكنُ عن طريق الملاحظةِ التعرفُ الدقيقُ على قدراتهم ومواهبهم من خلال أدائهم في مختلف المواقف سواء المدرسية أو المنزلية".

٤) اختبارات الموهبة:

يشيرعادل عبد الله (٢٠٠٣، أ) " إلى أنَّه يتم اللجوء إلى هذه الاختبارات غير اللفظية كي نتعرف على مدى موهبة ذوى الإعاقة السمعية ؛ حيث يتميز الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية بقدرتهم على التفكير الابتكاري، ومن أهم المقاييس التي يمكن استخدامها في هذا المجال مقاييس Torrance غير اللفظية".

٥) تقييم الناتج الفنى :

ويضيف عادل عبد الله (٢٠٠٣، أ) إلى أنَّه يتمُّ هذا التقييمُ من جانب أخصائين في مجال الموهبة أو من جانب معلمين مدربين على ذلك، ومن الملاحظ أن موهبة هؤلاء الأطفال تتمثل في المقام الأول في انتاج أساليبَ مختلفةٍ ومتنوعةٍ في سبيل تحقيق التواصل الفعال مع الآخرين.

ويتضح مما تقدم أنه بالرغم من أهمية عملية التقييم للموهوبين إلا أنها سوف تكون أكثرَ فائدةً إذا قام بها اختصاصيون ذوو معرفةٍ بالإعاقة السمعية، وأن تطبق الاختبارات من أشخاص مؤهلين دون الاعتماد على دور الأخصائي النفسي فقط، بل يجب تفعيل دور معلم الإعاقة السمعية وفريق العمل متعدد التخصصات وذلك لأختيار عينة الدراسة الحالية من الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية .

١-٥خصائص الأطفال الموهوبين المعاقين سمعيًّا:

يشير ميكر Maker (٢٠٠٢،١٢)إلى أنَّه توجد مجموعة من الصفات المختلفة تميز أولئك الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، كانموّ مهاراتهم على القراءة والحديث دون الكثير من التوجيه و تنوع اهتماماتهم وميولهم و يجدون متعة في التعامل مع البيئة و قدرة على الأداء الجيد.

كما تشير دراسة تيب Tubb(١٩٩٠،٤٣٠) "إلى أنَّ الأفراد الذين يعانون من الإعاقة السمعية ويتميزون بموهبة تمَّ أخذهم في الاعتبار والاهتمام من قِبَلِ الكُتَّاب المختصين بمجال الإعاقة السمعية والموهبة، كما توضح الدراسة تطوير بعض التصنيفات للموهوبين المعاقين سمعيًّا، وهم ذوو الأداء المتفوق للذكاء، والانجازات الاستثنائية، والقدرات اللغوية العالية، وما يرتبط من كفاءة في التواصل الشفوي واليدوي، والمهارات المتميزة في الاتصال الكتابي".

ويضيف عادل عبد الله (٢٠٠٤،٣٧٨) بعض الصفات التى تميز الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية عن غيرهم أن لديهم قدره فنية مرتفعة تعكس كما كبيرا من الإبداع لديهم ،ولديهم نمو فى مهارة اللغة والحديث مع الاخرين ولديهم اهتمامات وميول مختلفة عن اقرانهم العاديين.

من الملاحظ أن دراسة الاطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية لديهم مهارة تواصل لغوى ولديهم قدرة فنية ولديهم اهتمامات وميول متنوعة، لذلك استفادت الدراسة الحالية من هذا فى اختيارها لتنمية مهارة التواصل لديهم كمتغير للدراسة وعن طريق قدرتهم الفنية ساعد الدراسة على اختيار برنامج العلاج بالفن لديهم.

١-٦دراسات تناولت الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

هدفت دراسة فيال ويليامVialle, Wilma (١٩٩٦) إلى تطوير مجموعةٍ حسيةٍ ثقافيةٍ شاملة الإجراءات المتماثلة؛ لتأكيد أن معظم الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية تمَّ إعطاؤهم الفرصَ لتطوير إمكاناتهم والتأكيد على سهولة اللغة في مطابقة الموهبةوتسليط الضوء على الطلاب المعاقين سمعيًّا كاختلاف ثقافي؛وتكونت عيِّنة الدراسة من خمس طلابٍ تمَّ تصنيفهم بشكلٍ ثنائيٍّ كموهوبين وذوي إعاقةٍ سمعيَّةٍوأسفرت نتائج الدراسة على أنَّ الموهبة ليست مجرد إمكانيةٍ فطريةٍ، بل من نتيجة الفرص التي حصلوا عليها مقارنة بالطلابِ الصُّمِّ الآخرين وإظهار أهمية البيئة المنزلية الداعمة في مساعدتهم في الحصول على مستوى أداءٍ عالٍ.

إرتبطت هذة الدراسة بالدراسة الحاليةفى عينة الدراسة من الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية وهذا ما يدل على وجود موهبة لدى ذوى الإعاقة السمعية ويتضح أن الباحث لم يتعرض لبرامج علاجية لتنمية هؤلاء الاطفال .

أما دراسة فيال ويليام Vialle, Wilma(١٩٩٨) هدفت إلى تحديد أثر الخبرات التعليمية على الموهوبين ذوي الإعاقة السمعيةوتكونت عينة الدراسة من خمس طلابٍ موهوبين ذوي إعاقة سمعيةوأظهرت الدراسةُ أنَّ هناك إحباطًا مع التَّعلُّم ورفض التصنيف الثنائي كموهوبين وذوي إعاقةٍ سمعيةٍ، وإدراك أهمية البيئة المنزلية والخبرات الاجتماعية الإيجابية، بالإضافة إلى الوحدة مع مجتمع الصُّمِّ كعامل نقدي للنجاح.

اختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية فى عدد العينة المستخدمة وارتبطت معها فى عينة الدراسة من الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية .

وفى دراسة بيسون وجيرالدجيهBusson, Geraldj (٢٠١٢) استخدام فيها برامج الموهوبين وحدة دراسات الصُّمِّ وقد هدفت الدراسة الى شرح احتياجات الطلاب في برامج التعليم للموهوبين الصم، وكيفية مساعدة المرشدين في تلبية احتياجات الموهوبين الصم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير

الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، والتعاون مع معلم البرامج التعليمية لهم، وتزويد فصولهم بالمرشدين، وتصلح الموضوعاتُ المتنوعةٌ لدراسات الصُّمِ للتدريس والبحث ومناقشة المؤهلات الكاملة لمناهج برامج

تعليم الموهوبين وأظهرت النتائج التوافق بين تعليم الموهوبين ووحدة الدراسات على الصُّمِّ، وعن طريق تصنيف أدوار مدرسي برامج تعليم الموهوبين والمرشدين.

الفصل الثاني: التدفق النفسي

تعريف التدفق النفسي.

النظريات المفسرة للتدفق النفسي.

أبعاد التدفق النفسي.

الأثار الإيجابية للتدفق النفسي.

الدراسات السابقة المتعلقة بالتدفق النفسي.

(٢) التدفق النفسي psychological Flow:

هنـاك مصـاحبات نفسـية تنتـاب الفـرد عنـدما يقـوم بنشـاط مـا وغالبـا يكـون هـذا النشـاط مصـحوب بالسعادة التامة والأثباتات الداخلية فتسمى هذه الحاله بالتدفق النفسي وفيما يلى عرض لتطور هذا المفهوم.

٢-١تعريف التدفق النفسي :-

صـيغ مصـطلح التـدفق للمـرة الأولـى علـى يـد كسـكز ينتهيمـالي Csikszentmihalyi (١٩٧٥،٣٦)" باعتباره " إحساس (إحساسات) كلية يشعر بها الناس عندما يتصرفون باندماج تام مع العمل أو المهمة التـي يقومون بها " .

ويندرج التدفق في إطار علم نفس الخبـرة المثاليـة The Psychology Optimal experience الذي بدأ يظهر حديثا كفرع من فروع علم النفس , وإن كانـت جـذوره تمتـد إلـى التصـنيف الهرمـي للحاجـات الـذي وضـعه أبراهـام ماسـلو.Maslow.A واسـتفاد منـه ميهـالى Mihalyi(١٩٩٠) حيـث أشـار أن الإنسـان عندما يمارس نشاطاً ويقضى فيه وقتا طويلاً , ويكون هذا النشاط هدفاً في حد ذاته , عندئذ يوصف بأنه يمر بحالة تدفق.

بينمـا يعـرف ميهـالي تشـكزنتميهالي Mihaly Csikszentmihaly (١٩٩٥) حالـة التـدفق "أن يكون المرء مندمجا أو مستغرقا بصورة تامة في نشاط ما من أجل ذلك النشـاط فـي ذاتـه , وهـي حالـة ينسـي فيها المرء ذاته , ويتطاير الزمن من بين يديه دون شـعور منـه بـه , ويحـدث تتـالي أو تـدفق تلقـائي لكـل فعـل وكل حركة وكل تفكير في وحدة مسار, وبالتالي هي حالـة تسـتولي علـى المـرء بكافـة منظومـات شخصـيته , وتدفعه إلى أن يوظف كل قدراته وإمكانياته ومهاراته إلى أقصـى حد ممكن , وهي بهذا المعنـى أعلـى تجليـات الظاهرة الإبداعية" .

ويربط كسكزنتميهالي Csikszentmihalyi (١٩٩٧) بين حالة التدفق وما يسـميه بـالخبرة المثلـى Optimal Experience ؛ لكونهـا تحقـق للفـرد إحساسـا بـأن قدراتـه ومهاراتـه مناسـبة لتمكينـه مـن مواجهـة التحديات والمصاعب التي يوجهها في إطار عام من التوجه لتحقيق هدف ينظم أفعاله ويوجهها توجيها

صحيحا يجعله يجود من أداءاته بصورة تلقائية وبحالة تركيز انتباه لا تجعل بمقدوره إعارة أي شئ آخر أي انتباه مع غياب تام للوعي بالذات ودون اقتران هذه الحالة بأية مخاوف أو صيغ قلق.

هذا ؛ويشير دانيل جولمان Daniel Goleman (٢٠٠٠, ١٣٤) للتدفق على انه "استغراق الإنسان في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروة الأداء ودرجة الامتياز فيها , ويستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق , فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى حالة التدفق فإن ذلك يمثل أقصى درجة من الأداء الإيجابي الملئ بالطاقة التي تقي الفرد من الإصابة بالملل والاكتئاب والتوتر والقلق".

ويرى ريها وهوRha&Hoe(٢٠٠٣،٧١) "أن التدفق النفسي من الدوافع النفسية المهمة ؛ فهو عبارة عن خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما يؤدى المهام بأقصى درجات الأداء , ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء , وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء , ونسيان احتياجات الذات , السرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة الحقيقية بالعمل ".

كما يرى محمد السيد صديق(٢٠٠٩،٣٤٧)" أن مفهوم التدفق هو الخبرة الإنسانية المثلى Optimal Human Experience المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة بصفة عامة ؛ لكونها حالة تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءا تاما ينسى به ذاته والوسط والزمن والآخر كل الآخر كأني به في حالة من غياب للوعي بكل شئ آخر عدا هذه المهام أو الأعمال على أن يكون كل ذلك مقترنا بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني الدافع له باتجاه المداومة والمثابرة ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد تكون فيه المعاناة مرحبا بها دون انتظار لأي تعزيز من أي نوع , إذ هنا تكون هذه الحالة مطلوبة لذاتها ويكمن فيها وفيما تتضمنه من معاناة سر الرفاهية والسعادة الشخصية والإحساس العام بجودة الحياة , لكونها تضفي المعنى والقيمة على هذه الحياة.

بينما يرى زويوZhou (٢٠١١،٨٨٤)" أنَّ التدفقَ النفسيَّ يشير إلى التوازن الجيد بين المهارات والتحديات؛ فإذا كانت المهاراتُ أكبرَ من التحديات فإنَّ الأفراد يشعرون بالملل، وإذا كانت التحدياتُ أكبرَ من المهارات فإنَّ الأفراد يشعرون بالقلق، وإذا كانت التحدياتُ والمهاراتُ على حدٍّ سواء أقلَّ من القيم

الحِدِّيّة - فإن الأفراد يشعرون باللامبالاة عندما تتجاوز المهارات والتحديات على حدٍّ سواء القيمَ الحدية بشكلٍ مناسبٍ فإن الأفراد يواجهون تجربَة التدفق".

ويشيرديل Delle(٢٠١١،٤٤)"أنَّ التدفق النفسيَّ مفهومٌ معقدٌ ومنظمٌ للغاية، والكثير من الباحثين يقيسه من خلال مجموعةٍ من الأبعاد: مثل الشعور بالمتعة بالسيطرة، والشعور بالاستمرارية في التركيز والعمل".

ويقول يولنUllen (٢٠١٢،١٩٦) "أنَّ التدفقَ النفسيَّ هو حالة من التركيز المكتف أثناء القيام بنشاطٍ ما لدرجة الوصول إلى الاندماج في هذا النشاط واستبعاد جميع الأفكار الأخرى".

ويرى محمد السعيد أبوحلاوة (٢٠١٣، ٨) "أنَّ حالة التدفق النفسيِّ حالة تعني انهماك الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها انهماكا تامًّا، على أن يكون ذلك مقترنًا بحالةٍ من النشوة والابتهاج والصفاء الذهنيِّ؛ ليصل إلى إبداعٍ إنسانيٍّ من نوعٍ فريدٍ".

بينما تشير آمال عبد السميع باظة (٢٠١١،٣٣) التدفق النفسيِّ على أنه يتحدَّدُ فى الاستغراق أو الانشغال التامّ بالأداءو سرعة الأداءونسيان احتياجات الذات و الوصول غلى مستوى عال من الأداء و الشعور بالسعادة و انخفاض الوعى بالزمان والمكان اثناء الأداءو الاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية فى التعرف والتعلم ودقة الأداء.

مماسبق ترى الدراسة الحاليةأنَّ هذه التعريفاتِ توضح التطورتاريخى لمفهوم التدفق النفسي وأن معظمها يتفق على أنها حالةٌ من التركيز الكليِّ فى الأداءبدرجة كبيرةمن النشاطٍ فى ممارسة عمل ماممزوج بالشعور بالمتعة والسعادة، والشعور بالسيطرة مما يؤدى إلى عدم الإحساس بالوقت وإدراك المكان أثناءَ القيام بالنشاط المكلف به، وقد تبنت الدراسة الحالية مفهوم التدفق النفسي لدى آمال عبد السميع باظة(٢٠١١) وذلك للأسباب الأتية : يعتبر المفهوم اكثر المفاهيم وضوحا للدراسة الحالية عن المفاهيم الاخرى ، و إستخدام مقياس التدفق النفسي من الأدوات المستخدمة للدراسة الحالية حيث يعتبر احدث مقياس للتدفق النفسي وانه يصلح مع عينة الدراسة الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية.

٢-٢ النظريات المفسرة للتدفق:

اجتهد العلماء في وضع تأصيل نظري يتم من خلاله تفسير التدفق النفسي وهناك محاولات لتفسير التدفق النفسي من قبل العلماء كالتالى :

حاول ميهالىMihalyi (٢٠٠٤) وضع تأصيل نظري للتدفق في كتابه التدفق :علم نفس التجربة المثالية Flow: The psychology of optimal experience حيث وصف حالة التدفق عن طريق ملاحظاته وتجاربه التي أجراها على الإنسان والحيوان , وأوضح أن تلك الحالة يمكن الوصول إليها لكن مرات قليلة في الحياة , ولها مكونات وعوامل نفسية مرتبطة بها , وحدد ثمانية مكونات للتدفق هي تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب و تحديد الأهداف المطلوبة من أداء المهمةو تركيز الانتباه بجوانب الأنشطة والمهام و تدعيم وتشجيع الفرد أثناء ممارسة النشاط وتقليل مواقف القلق والإحباط أثناء الأداءو ألا تزيد صعوبة المهمة عن مستوى أداء الفردو الشعور بالسعادة أثناء ممارسة النشاط والاستغراق في الأداء ونسيان الوقت.

وجاءت محاولة جيرالد ومارلينGerald&Marilyn (١٩٩٨) وضع نظرية للتدفق في ضوء سمات الشخصية , وافترضا علاقة التدفق بالابتكار , وقاموا بتسجيل مؤشرات التدفق من خلال الأنشطة المختلفة للمراهقين والشباب والتعرف على مواقف اندماجهم واستغراقهم في الأنشطة التي يمارسونها , وتوصلوا إلى أن الشخص المبتكر وهو في حالة تدفق يتميز بما يلي: تركيز الانتباه والاستغراق في النشاط و انعدام الشعور بالوقت والتغلب علي الملل والسأم والشعور بالمتعة والسعادة.

وخلصت تلك المحاولة إلي أن التدفق يمثل عنصرا من عناصر الموهبة , وانه بعد سمة من أهم سمات الشخصية المبتكرة

وقدم ناكاتاNacata (٢٠٠٦)تفسيرا نظريا لحالة التدفق المرتبطة بالتحديات والمهارات، واعتمد علي نتائج الدراسات التي أجراها علي مستخدمي الكمبيوتر بصفه عامة والانترنت علي وجه الخصوص ،وتوصلت محاولته إلي أن خبرة التدفق ترتبط بصعوبة المهام وتحدياتها من جانب ومهارات القائم بأداء المهام من جانب أخر.

٢-٣أبعاد التدفق النفسيّ:

وفقا لكتابات ميهالي تشكزينتهيمالي Csikszentmihalyi (١٩٩٠،٤) وللتدفق كحالة نفسية تسعة أبعاد تتمثل في: التوازن بين التحدي والمهارة واندماج بين الفعل والوعي (الحالة النفسية)و أهداف مدركة واضحة وتغذية راجعة غير غامضة و تركيز تام في المهمة أو العمل و إحساس بالضبط أو السيطرة و غياب الوعي أو الشعور بالذات و الإحساس إما بسرعة مرور الزمن أو بطء مروره و الاستمتاع الذاتي Autotelic experiences والذي يشير إلى أن خبرات إثابة داخلية (القيام بالعمل أو أداء النشاط وإنجاز المهمة هو الهدف في حد ذاته دون انتظار لإثابة من الخارج .

ويخبر المرء حالة التدفق هذه عندما تحدث هذه الأبعاد التسعة معاً عند مستويات مرتفعة.

أم أبعاد حالة التدفق حسب تصورات تننبوم , فوجارتي , وجاكسون (١٩٩٩). صيغت أبعاد حالة التدفق حسب تصورات في دراسة لهم للتحقق من صدق مقياس حالة التدفق لجاكسون The Dispositional Flow Scale (DFS) , وذلك باستخدام نموذج راش الإحصائي , وتبدأ الدراسة بالتأكيد على أن التدفق حالة سيكولوجية مثلى وصفت بالتفصيل في أعمال ميهالي تشكزينتهيمالي وتم تبنيها أولاً في مجال الرياضة والأنشطة البدنية من قبل علماء نفس علم النفس الرياضي , وتم تبني الأبعاد التالية في هذه الدراسة :

- التوازن بين التحدي - المهارة Challenge-Skill balance : ففي حالة التدفق يتوافر لدى الفرد إحساساً بأن قدرته ومهاراته تتسق أو تتطابق مع المطالب التي تفتضيها المهام والأعمال والأنشطة التي يقوم بها.
- اندماج الفعل - في الوعي أو الإدراك Action-Awareness Merging : مما يوفر سياق يتحقق فيه اندماج عميق جداً في المهام وبالتالي صدور أفعال تلقائية ذاتية من قبل الفرد غالباً ما تكون ذات طابع سلسل تنقله إلى ما يعرف بالعادات السلوكية.
- أهداف شديدة الوضوح Clear Goals : ويقترن بذلك إحساس بالثقة واليقين والقدرة فيما يتعلق بما يقوم به المرء.

- تغذية راجعة مفهومة وغير غامضة Unambiguous Feedback: ففي حالة التدفق يتلقى المرء تغذية راجعة فورية وواضحة , ويصاحب ذلك ثقة وتأكد من أن كل شئ يسير وفق خطة شديدة الوضوح.
- تركيز تام في المهمة Concentration on Task at Hand: مع إحساس تام بالاستغراق أو ما يعرف بأسر المهمة للمرء.
- الإحساس بالضبط والسيطرة Sense of Control: فالخاصية المميزة لهذا الإحساس أن حالة التدفق تحدث بدون مجهود شعوري.
- غياب الشعور بالذات Loss of Self –Consciousness: فالاهتمام بالذات يتناقص إذ يصبح المرء متوحداً مع المهمة وجزء منها.
- تبدل إيقاع الزمن أو الوقت Transformation of Time: فإما يتملك المرء إحساس بأن الزمن يمر بسرعة شديدة أو ببطء شديد.
- الاستمتاع الذاتي Autotelic experiences: وهي غاية كون المرء في حالة تدفق , وتمثل إحساس يتملك المرء بالقيام بالعمل أو المهمة أو النشاط كغاية في حد ذاته دون انتظار لإثابات أو مكافآت أو فائدة في المستقبل.

ويرى دانيال جولمان Daniel Goleman(٢٠٠٤) أبعاد حالة التدفق حسب تصوراته في كتابه " العقل المحب للتأمل The Meditative Mind " أن العناصر الأساسية لخبرة التدفق هي : ذوبان وعي المرء في فعله أثناء قيامه بالمهمة أو العمل الذي يؤديه و تركيز الانتباه في اندماج واضح في التعامل مع المهمة أو أداء العمل دون اهتمام يذكر بالنواتج و نسيان الذات مع وعي وإدراك شديد للنشاط و مستوى مناسب من المهارات بما يتناسب مع المطالب البيئيةو وضوح الهاديات الموقفية , والاستجابة المناسبة لهذه الهاديات وحالة النشوة والابتهاج والاستمتاع الذاتي.

وتشير آمال عبدالسميع باظه (٢٠١٠) إلى أن التدفق النفسي يتحدد عن طريق مجموعة من المحددات تتمثل في : الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابيه ومستوي النشاط والعمل المرتفع مع الشعور بالمسئولية ووضوح الهدف من ممارسة العمل او النشاط وقابليته للتحقيق والاندماج الكامل في العمل او

النشاط وتركيز الانتباه ومواجهة التحديات والشعور بامتعه والدافعية اثناء الأداء ونسيان الذات والزمان والمكان اثناء الانشغال بالعمل والاداء بتلقائيه والسيطره علي اتخاذ القرارات واجراء التعديلات .

من خلال العرض السابق لأبعاد التدفق النفسي يري الباحث أنَّه يوجد أبعادًا تشترك في تقويتها البيئة الخارجية لحالة التدفق النفسيِّ مثل: تحقيق التوازن بين التحديات العالية، ووجود أهدافٍ واضحةٍ ومحددةٍ،ويوجد أيضًا أبعادٌ تُعتبَر البداية لحالة التدفق النفسي، ويشترك في إظهارها وتقويتها العوامل الذاتية والقدرات الذاتية للفرد، مثل: الشعور بالسيطرة، والتركيز بشكلٍ مكثفٍ على المهمة، والاندماج في الأداءويوجد أبعادٌ أخرى يشترك في تدعيمها تكاملُ أبعادِ كلٍّ من المقدمات والمداخل، وهي فَقْدُ الوعي الذاتيِّ، وتغيير أو تحويل إدراك الوقت، والخبرة الذاتية الإيجابيةأمَّا الأبعاد التي تعتبر مؤشرًا لخبرة التدفق النفسيِّ تتمثل في: التركيز في الأداء، وفقد الوعي الذاتي، وتحول الوقت، والخبرة الذاتية الإيجابية.

٢-٤الآثار الإيجابية للتدفق النفسي:

تعرض آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢، ١٥٠) بعضَ الآثار الإيجابية للتدفق النفسي كالتالي: يقلل الشعور بالملل والخوف ويزيد من مواجهة التحدي في الأداء ويقوي الثقة بالنفس والاستقلالية ويزيد من الفعالية الذاتية وتحمل المسئولية ويقلل من اللامبالاة والشعور بالملل ويزيد من مستوى الطموح ودافع الإنجاز وينمِّي التخيل العقلي والتفكير الإبداعي، ويخفض التوتر النفسي.

ويلخص محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٣، ١٨) الآثار الإيجابية للتدفق كالتالي: يمنحنا فرصة للضبط والتنظيم والسيطرة على شعورنا ويسمح بالتطور والازدهار كأفرادٍ ويسمح للوصول إلى الخبرة المثالية.

بالرغم من ذلك يرى تاتشرThatcher (٢٠٠٨ ،٢٣٤)أن التدفق النفسي قد يكون له أثرٌ سلبيٌّ على أداء العمل إذا كان غيرَ موجهٍ نحو مهمة العمل المطلوب من الشخص.

ويرى شين Chen (٢٠٠٠،٢٦٤)أنَّ التدفق مثل أى ظاهرة يؤدى الى آثارٍ إيجابيةٍ فيمكن أن يساعد الفرد على تحقيق ذروة الأداء وتعزيز النمو النفسي وزيادة المهارات الشخصية.

٢-٥الدراسات السابقة المتعلقة بالتدفق النفسي:

يوجد بعض الدراسات التي تناولت التدفق النفسي أو أحد أبعاده وقد استفادت منها الدراسة الحالية فى وضعها للإطار النظري لهذه الدراسة مثل دراسة موسينج Mosing(٢٠١٢)و دراسة سالانوفا Salanova(٢٠١٤)و دراسة دراسة كاى وبيرس Kaye, Bryce(٢٠١٤) ودراسةبيس Pace(٢٠٠٤).

اما دراسة ميهالى Mihalyi(١٩٧٥)هدفت إلى التعرف على حالة التدفق النفسي وعلاقته بالسلوك الابتكاري لدى الطلاب مستخدمي الإنترنت ، أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية أثناء اندماجهم واستغراقهم في الأنشطة التعليمية باستخدام الكمبيوتر ومن خلال ملاحظة استجابات الطلاب توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها : تظهر حالة التدفق من خلال تركيز الانتباه , وانعدام الشعور بالوقت , والمتعة والسرور والرضا عن النشاط . ووجود ارتباط موجب بين الأداء والتحديات في الموقف التعليمي . وارتباط درجة التدفق ارتباطا موجباً بدرجة الابتكار . ووجود فروق بين الذكور والإناث في حالة التدفق لصالح الذكور .

استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فيما توصلت اليه من نتائج وساعد ذلك فى اختيار اهداف البرنامج العلاجى بالفن المستخدم لتنمية التدفق النفسي للدراسة الحالية.

كما هدفت دراسة بيلودBlood (٢٠٠٦):إلى اختبار نظرية التدفق من حيث صلتها بأنشطة إنتاج المنسوجات غير الصناعية وقد استنتجت النتائج إلى أنَّ نظرية التدفق لـ (كسكزنتيمهالي) هي قابلة للتطبيق جدًّا في موضوع الملابس والمنسوجات؛ حيثُ أنَّ المشاركين من ذوي الخبرة تواجدت لديهم حالةُ التدفق، وخلافًا لتأكيد (كسكزنتيمهالي) بأن الدافع لدى الأفراد لبدء النشاط سوف يكون لأسبابٍ خارجيةٍ، كما افترض كسكزنتميهالي أنَّ الفردَ سوف يفقدُ الاهتمامَ بالمكافآت الخارجية كلَّما تقدم في المهارة، ومع ذلك فقد وجد أنَّ كلاً من العوامل الخارجية والعوامل المحفزة جوهريًّا كانت حاضرةً في جميع مستويات المهارة.

أما دراسة محمد السيد صديق (٢٠٠٩) بعنوان " التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة ". وتهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدفق وبعض العوامل النفسية مثل الاعتماد على النفس والمثابرة وفاعلية الذات والرضا عن الذات ومستوى الطموح وتحمل المسئولية والدافع للانجاز والثقة

بالنفس والقلق والاكتئاب والإحباط واليأس والسأم والملل واللامبالاة, وتوصلت الدراسة إلى لا توجد علاقة بين التدفق وبعض المتغيرات الديموجرافية مثل النوع (ذكور وإناث) ونوع الدراسة نظرية أم عملية والمستوى الاجتماعي الاقتصادي , وتوجد علاقة ايجابية بين التدفق وبعض العوامل الشخصية مثل الاعتماد على النفس والمثابرة وفاعلية الذات ومستوى الطموح وتحمل المسئولية والثقة بالنفس والدافع للانجاز وعلاقة سلبية مع الرضا عن الذات وبعض العوامل النفسية مثل القلق والاكتئاب , فحالة التدفق كخبرة مثلى تحدث للأفراد وتحدث بصورة أكثر تكرارا لدى الذكور ولا يوجد فروق بين طلاب الكليات العملية والنظرية ولكنها تحدث بصورة أكثر تكرارا بين طلاب الكليات العملية , وتحدث في جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة الدنيا والمتوسطة والعليا.

ودراسة آمال عبدالسميع باظه (٢٠٠٩) بعنوان " دور المعلمة في تنمية التدفق النفسي لدى الأطفال ". تهدف الدراسة إلى استخلاص دور المعلمة في تنمية وإظهار التدفق النفسي لدى الأطفال كخبرة ايجابية وانشغال كامل بالبيئة , وتوصلت الدراسة إلى الآتي : تنمية المهارات الحركية والسلوكيات الصحية و تنمية حب الحياة والأمل والتفاؤل لدى الأطفال و عدم مقارنة الطفل بغيره من الأطفال بل يقارن الطفل بذاته وملاحظة مدى تغيره وتطوره.

اتفقت هذة الدراسة بالدراسة الحالية فى اختيار العينة في مرحلة الطفولة وتنميه التدفق النفسي عند الاطفال وهذا ما تهدف الية الدراسة كما استفادت من النتائج التي توصلت اليها الدراسة فى وضع اهداف البرنامج العلاجي بالفن في هذه الدراسة .

ودراسة آمال عبدالسميع باظة (٢٠١٠) بعنوان "التدفق النفسي وعلاقته بالميول الكمالية العصابية لدى طلاب وطالبات كلية التربية ". وتهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدفق وأبعاده الثمانية والميول الكمالية لدى طلاب وطالبات كلية التربية والبحث عن العوامل الدينامية المسئولة عن ارتفاع وانخفاض مستوى التدفق لدى بعض الحالات , ليمكن الإلمام بالعوامل المسئولة بصفة عامة عن مستويات الدرجات, وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٨) طالب وطالبة منهم (٧٦) طالبة بالفرقة الرابعة , و (٨٢) طالبا من الفرقة الرابعة . وقد اظهرت الدراسة من وجود معامل ارتباط ايجابي بين الدرجات على مقياس التدفق النفسي ومقياس الميول الكمالية العصابية ولم تظهر فروق بين درجات مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات في كل من المتغيرين .

الفصل الثالث
مهارات التواصل

تعريف مهارات التواصل لذوى الإعاقة السمعية.

أهمية مهارات التواصل للموهوبين ذوى الإعاقة السمعية.

طرق التواصل مع الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية

الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التواصل لدى المعاقين سمعيا

الفصل الثالث

مهارات التواصل Communication Skill:

٣-١تعريف مهارات التواصل:

توضح زينب شقير (٢٠٠٠، ٢٧)" مهارات التواصل أنها تمرير للمعلومات من شخصٍ لآخرَ، يمكن أن يتمَّ ذلك باستخدام اللغة والأصوات أو الإشارات البسيطة أو تعبيرات الوجه".

يتفق كلٌّ من أنسي قاسم (٢٠٠٠،٥٨) وستوكز Stokes (٢٠٠١) على أنَّ مهارة التواصل هي نوع من السلوك المقصود، ويُستخدم عن عمدٍ داخل السياق الاجتماعي؛ لنقل المعلومات أو المشاعر والأفكار أو لإحداث تغييراتٍ في البيئة وقت الاتصال.

تناول محمود منسي (٢٠٠٣، ٤٣٦) وسلوى عبد الباقي (٢٠٠٢، ٧٥) وسيد الطواب (٢٠٠٥، ٤٠) مهارات التواصل بأنَّها عمليةٌ تفاعلٍ اجتماعيّ تنقل المعلومات من فردٍ إلى آخرَ بمشاركةٍ في الاتصال، وأنَّ لكلَّ رسالةٍ معنى خاصٌّ عند كلٍّ من المرسل أوالمستقبل، ولا يتشكل المعنى فقط من المعلومات الموجودة في الرسالة، ولكنه يتشكل بفعل السياق الذي يحدث فيه.

يشير عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥، ٢٣٥)"الى مهارات التواصل بأنَّها نشاطٌ يتضمن إرسال واستقبال ما تريده الكائناتُ الحية من بعضها البعض، وأيضًا استخدام الكلام كرموزٍ لغويةٍ للتعبير عن الأفكار والمشاعر بين الأفراد، ويعتبرُ الاتصال سلوكًا مختصًّا بالبشر، وتعتبر لغة التفاهم من أهمِّ العوائق أمام الطفل المعاق سمعيًّا؛ لذلك يحتاج تربية هؤلاء الأطفال إلى طرق اتصالٍ".

هذا ما أشار اليه أحمد ابراهيم (٢٠٠٣،٥٧) وأحمد حجي (٢٠٠٠،٣٨) أنَّ التواصل نقل واستقبال المعلومات من شخصٍ لآخرَ، وإرسال المعلومات ذات المعنى من فردٍ لآخرَ بهدف التأثير على السلوك الثاني.

وتعرف آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢،٢٩) "مهارات التواصل بأنه قدرة الطفل على تحقيق أيٍّ لونٍ من ألوان التواصل الفعال، سواء اللفظى أو الوجدانى أوالاجتماعى أو الحركى أو الاشارى أو المعرفى، وتمثل المهارات اللغوية المقروءة والمسموعة (اللفظية)، ومهارات الاستماع والكتابة والقراءة، والمهارات الوجدانية وتشمل الحاسية الوجدانية والمشاركة الوجدانيه وتعبيرات الوجه".

٣-٢أهمية مهارات التواصل للموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التواصل للمعاقين سمعيًّا بما يحسِّن من عملية الاتصال لديه؛ فكلما استخدم الطفل لغة تعبيرية دقيقة وواضحة ومفهومة لديه - ساعد ذلك على تلبية احتياجاته وتقبله مع الآخرين؛ لذلك فإنَّ مهارات التواصل لها أهمية كبيرةٌ.

تشير امال عبد السميع باظة (٢٠١٢،١٠) إلى انه يستطيع الطفل إشباع حاجاتة الأساسية مع كل أفراد الأسرة و تمكن الطفل المعاق سمعيا من تحقيق ذاتة وتفاعله مع الأخرين من خلال التعبير عن ذاته ومشاعرهو يحقق وعى المعاق سمعيا بذاته وقدراته وحكمه على عمله وإنتاجه من أراء الأخرين واستجابتهم نحوه و ينمى العمليات العقليه كالأنتباه والتفكير والتخيل والتذكر .

٣-٣طرق التواصل مع الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية:

يوضح مصطفى القمّش وخليل عبد الرحمن (٢٠٠٧، ٩٤) "أنَّ هناك اختلافًا بين القائمين على تعليم الأطفال المعاقين سمعيًّا حول أفضل المهارات التي يجب استخدامها للتواصل مع هؤلاء الأطفال؛ فمنهم من يعتقد بأهمية التواصل الشفوي، ومنهم من يرى أنَّ التواصل اليدوي باستخدام لغة الإشارة هو الأساسُ، وأن الاختلاف حول أفضل الطرق للتواصل معهم يُعتبر من الأمور البارزة في مجال التربية وتعليم المعاقين سمعيًّا، ويعود ذلك إلى القدم".

أوَّلًا: مهارة التدريب السمعي Auditory Training Skill:

يرى فؤاد الجولدة ومصطفى القمّش (٢٠١٢، ١٥٧) "أنَّ مهارة التدريب السمعي من طرق التواصل و يُقصَدُ بها تنميةُ مهارة الاستماع والتمييز بين الأصوات أو الكلمات لدى المعاقين سمعيًّا باستخدام الطرق والدلائل المناسبة التي تهدف إلى تنمية وعي الطفل المعاق سمعيًّا للأصوات وتنمية مهارة التمييز الصوتي لدى الطفل خاصة بين الأصوات غير الدقيقة وتنمية مهارة التمييز الصوتي لدى الطفل خاصة الأصوات المتباينة الدقيقة".

ويوضح عبد المطلب القريطي (١٩٩٦، ١٦٠) "أنَّ هذه الطريقة تعتمد على تشخيص ضعيف السمع والتدريب المبكر عن طريق متخصصين؛ لذلك يتمُّ التركيزُ على هذه الطريقة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة بشكلٍ أساسيٍّ".

تناول هلاهان وكيوفمان Hallhan & Kauffman (١٩٩٩) مجموعةً من العوامل؛ لكي تكون برامج التدريب السمعي فعالة أهمُّها الاستعانة بشكلٍ أساسيٍّ بحاستي اللمس والبصر وأن تعتمد على القدرة السمعية المتبقية للطفل والبدء بالتدريب مباشرةً بعد كشف الإعاقة السمعية لدى الطفل.

يعرض جولدبرج وفليكسرGoldberg, Flexer (١٩٩٣) فائدة هذه مهارة التدريب السمعي أنه يوجد آباءُ كثيرون لأطفال صُمٍّ وضعيفي سمعٍ لديهم سمعٌ عاديٌّ ولا يستطيعون تعلُّمَ لغة الإشارة؛ لذلك فهم في برامج السمع لا يحتاجون إلى تعلُّم لغة الإشارة، مما يعيدهم إلى دورهم الأبوى الطبيعي، ويكون العمل في هذا الاتجاه مشاركةً بين أخصائي المعالجة والآباء.

ثانيًا: مهارة التواصل اللفظي Oral Communication Skill:

يشير مجدي عبد العزيز (٢٠٠٣، ٤٥٩)"إلى مهارة التواصل اللفظى أنَّها تؤكد على المظاهر اللفظية في البيئة، وتتَّخذُ من الكلام الطريقة الأساسية لعملية التواصل، وتتضمنُ هذه الطريقةُ تعليمَ الأفراد المعاقين سمعيًّا استخدامَ الكلام؛ ممَّا يجعلهم أكثرَ قدرةً على فهم الكلام من خلال الإيماءات من حركة الشفاه، ولا يتمُّ التواصلُ اللفظيُّ إلا من خلال استمارة البقايا السمعية، وباستخدام التدريب السمعيِّ وقراءة الشفاه والكلام.. وأن هذه الطريقة تُمكِّن الطفل المعاق سمعيًّا من التواصل مع أقرانه السامعين على العكس من لغة الإشارة التي تسهم في عزله".

ثالثا: مهارة قراءة الشفاه ولغة الشفاه Lip Reading Skill:

كما يشير أحمد اللقاني وأمير القرشي (١٩٩٩، ٥٢) ونجدة إبراهيم (٢٠٠٠، ٢٨١) أن لغة الشفاه عبارةٌ عن معرفة الكلام من خلال ملاحظة المعاق سمعيًّا حركات الشفاه والفك واللسان للمتكلم؛ فهي تتطلب القدرة على رؤية حركة الشفاه واللسان والفك بسرعةٍ، على أن يستكمل الفرد ما لم يستطعْ رؤيته من حركات هذه الأعضاء، وذلك من خلال ملاحظة تعبيرات الوجه والإشارات المصاحبة.

وترى الدراسة الحالية أن هذه الطريقة تحتاج إلى خبرةٍ من المعلم ليمارسها وإلى خبرة من المتعلم لفهمها.. وعلى الرغم من أنَّ قراءة الشفاه من أفضل الوسائل لإدماج الطفل ضعيف السمع والأصمِّ في المجتمع - إلا أنَّ طريقة الإشارات لا تصلح إلا بين الصُّمِّ بعضهم البعض.

رابعًا: مهارة التواصل اليدويِّ Manual Communication:

وتشير ماجدة عبيد (٢٠٠٠، ١٩٤)" أنَّ مهارة التواصل اليدويِّ من طرق التواصل للمعاقين سمعياو تعتمد على استخدام رموزٍ يدويةٍ لإيصال المعلومات للآخرين، وللتعبير عن المفاهيم والأفكار والكلمات، ويشمل استخدام لغة الإشارة والهجاء الإصبعي".

١) لغة الإشارة Sing Language:

ويوضح مصطفى القمّش (٢٠٠٠، ٨٦) "أنَّ لغة الإشارة عبارةٌ عن أسلوب تواصلٍ يدويٍّ يستخدم إشاراتٍ معروفة ذاتَ معانٍ محددةٍ ومتفقٍ على معناها خلال التواصل بين الأفراد المعاقين سمعيًّا بدل اللغة المنطوقة.. وفي لغة الإشارة يتمُّ استخدامُ الجسم والرأس واليد للتعبير والاستقبال اللغويِّ، ويكون لها مفرداتها الخاصة التي توازي اللغة المنطوقة".

وتشير دراسة كوريا Correa (٢٠٠٨،٢٧٢)"بأنَّ لغة الإشارة تتميز بـأنَّ بها معظم خصائص اللغة المنطوقة؛ فلها قواعد التركيب والإشارات لا بدَّ أن تكونَ واضحةً بشكل الإصبع أو اليد وحركتهاولها قواعد خاصة عن طريق استخدام أبعاد مختلفة الشكل وقواعد الربط وتعبيرات الوجه وحركة الجسم يمكن أن يكون لها دورٌ مساعدٌ ونتج عنها نظمٌ تعليميةٌ أخرى لتعليم الأطفال الصُّمِّ مثل اللغة المشفرة عن طريق اليد مع حركة الشفاه، يتم تشفير كلِّ صوتٍ وبالتالي الكلمات إلى حركاتٍ".

٢) الهجاء الإصبعيّ Finger Spelling:

ويرى عمرو رفعت عمر (٢٠٠٥، ٧٦)"أنَّ الهجاء الإصبعيَّ يُعَدُّ ركنًا هامًّا من أركان نظام الاتصال الكليِّ بالأصمِّ، وهي تنشئ تكوينًا موحَّدًا مع لغة الإشارة، وتُستعمَل للتعبير عن الكلمات التي ليس لها إشاراتٌ".

وتؤكد دراسة الهاجنElhageen (٢٠٠٥،٢١٣) "أنَّ أسلوب الهجاء الإصبعي يقوم على رسم أشكال الحروف الهجائية بواسطة أصابع اليد، ويكون لكلِّ حرفٍ شكلُه الخاصُّ، وعادةً ما تستخدم كطريقةٍ مساندةٍ للغة الإشارة إذا ما كان الشخصُ لا يعرف الإشارة لكلمةٍ ما أولتهجي أسماء الأشخاص".

خامسًا: مهارة التواصل الكليِّ Total Communication:

ويوضح محمد فتحي عبد الواحد (٢٠٠١، ١٦٨) "أنَّ هذه الطريقة تلاقي قبولاً كبيرًا من قِبَلِ المختصين والعاملين مع الأفراد المعاقين سمعيًّا، وأيضًا من الأطفال أنفسهم، ويعني التواصل الكليُّ استخدامَ أنواعِ متعددةٍ من طرائق التواصل من أجل مساعدة الأفراد المعاقين سمعيًّا على التعبير والفهم، مثل طريقة الإشارة والهجاء وقراءة الشفاه".

يتفق فاروق الروسان (٢٠٠١، ١٩٧) و سيمس Smith (٢٠٠١) في أنَّ هذه الطريقة ظهرت في التواصل نتيجةً للانتقادات التي وُجِّهَتْ للطرق الأخرى، وأهمُّ هذه الانتقادات صعوبة فهم الطفل المعاق سمعيًّا للمتكلم باستخدام طريقة لغة الشفاه، إمَّا بسبب سرعة حديث المتكلم أو الموضوع الذي يدور حوله حديثُ المتكلم وصعوبة فهم الطفل المعاق سمعيًّا للمتكلم باستخدام طريقة التدريب السمعيِّ، وذلك بسبب مدى القدرة العقلية المتبقية لدى الطفل المعاق سمعيًّا ومدى فعالية الوسائل السمعية لدى المعاق سمعيًّاوصعوبة نشر لغة الإشارة أو أبجدية الأصابع بين كل الناس، ويعني ذلك اعتماد فهم المعاق سمعيًّا للآخرين على مدى نشر تلك اللغة بين الناس، بل يقتصر فهم المعاق سمعيًّا على الآخرين بين الذين يتقنون لغة الإشارة أو أبجدية الأصابع وظهرت الطريقة الجديدة وهي التي تجمع بين كل تلك الطرق في الوقت نفسه؛ ففي هذه الطريقة يتحدث المتكلم بصوتٍ واضحٍ مسموعٍ وبسرعةٍ عاديةٍ لحركة الشفتين، وفي الوقت نفسه يعبِّر عمَّا يتكلم بلغة الإشارة والأصابع معًا.

ويبين كلٌّ مِن شين Chin(٢٠٠٣) وايستبروكس Estabrooks (١٩٩٤) عددًا من المتغيرات التي تؤثر على تقدم الطفل المعاق سمعيًّا و تطورها عند التدريب بأسلوب التواصل الكليِّ والتدريب بطريقة التواصل اللفظي، ومنها عمر الطفل عند التشخيص و سبب ودرجة الإعاقة

السمعية ومدى الاستفادة من المعينات السمعية أو القوقعة الإلكترونية و أسلوب الطفل ومستوى ذكائه في التعلم ومهارات الوالدين أو من يتولى رعاية الطفل.

سادسًا: التكنولوجيا المعينة Assistive Technology:

يوضح استابروكس Estabrooks (٢٠٠٠،٣٢) أنَّ التقدم والتطور الهائل في صناعة أجهزة تضخُّم الصوت والمتمثلة في صناعة كمٍّ هائلٍ من المعينات السمعية الرقمية الديجيتال، وأيضًا التقدم الهائل في جراحة زراعة القوقعة - جعل إمكانية تنمية مهارات السمع والكلام عند المعاقين سمعيًّا أمرًا ممكنًا؛ فمع وجود تقنيات التأهيل السمعي الحديثة - كأجهزة السمع الرقمية القوية وأجهزة الـ FM والقوقعة المزروعة - أصبح الكثير من الأطفال المعاقين سمعيًّا أكثرَ قدرةً على الاستفادة من البقايا السمعية المتبقية لديهم وتنمية مهارات الكلام لديهم.

من خلال العرض السابق لطرق التواصل مع الموهوبين ذوي الإعاقة السمعيَّة ترى الدراسة الحالية

- أنَّ بعض الطرق تلائم ضعيفَ السَّمع أكثرَ من الطفل الأصمِّ، وذلك يظهر في طريقة التدريب السمعي.
- وأنَّ البعض الآخر يلائم الطفل الأصمَّ أكثرَ من ضعيف السمع، مثل لغة الإشارة أو الهجاء الإصبعي؛ لأن لغة الإشارة تعتبر بالنسبة للأصمِّ من أهمِّ أدوات التواصل التي تعتمد على حاسة الإبصار وحركة اليد ذات المدلول والمعروف الغرض المحدد منها مسبقًا.

ويتَّضحُ ممااِطلعت علية الباحث فى البحوث والدراسات السابقة وجود أساليبَ للتواصل تقتصر في استخدامها على الطفل المعاق سمعيًّا والقائمين على تعليمهم فقط ، ولا يهتم بها غيرهم.. ومن ذلك تجد الدراسة الحالية أنَّ الكثير من أمهات وآباء المعاقين سمعيًّا لا يستطيعون التعامل معهم بهذه الطريقة، وأيضًا طريقة التواصلِ الكليِّ التي تستخدم أكثرَ من طريقةٍ معًا في الاتصال بالمعاقين سمعيًّا، والتي تعتبر أكثر الطرق شيوعًا واستخدامًا من الطرق الأخرى

٣-٤ . الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التواصل لدى المعاقين سمعيًّا:

قد قام محمد فتحي عبد الحي (١٩٩٥)بدراسة مدى فعالية برنامج مقترح لتحسين مهارات التواصل للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وهدف الدراسة إلى مدى فعالية برنامج يعمل على تحسين مهارات التواصل للطفل الأصمِّ الوحيد في الأسرة السامعة، وتحسين مهارة الوالدين؛ مما يساعد على سهولة التفاعل مع الطفل الأصمِّ في مواقف التواصل المختلفة، ووضع جزءٍ تطبيقيٍّ مصورٍ لتفاعل الوالدين بعد إعادة تأهيلهم وتأهيل الطفل الأصمِّ وقد توصلت الى وجود تحسنًا في نمو مهارات التواصل والتوافق النفسي والاجتماعي لهذا الطفل وانعكاسه على الأسرة.

وقامت وفاء زاهر علي (٢٠٠٧) بدراسة التدخل المبكر في تحسين مهارات التواصل للأطفال ضعاف السمع وتهدف إلى فعالية التدخل المبكر في تحسين مهارات التواصل للأطفال ضعاف السمع وقد

توصلت إلى تخفيف تأثيرات الإعاقة من خلال استثمار ما تبقَّى لديهم من قدراتٍ سمعيةٍ، وتنميتها بالطرق المختلفة، وتوظيفها في عملية التواصل؛ لتحسين مهاراتهم التواصلية.

ومن جانب أخر هدفت دراسة زينب محمد بنداري (٢٠٠٩)الى تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ المعاقين سمعيًّان وذلك من خلال إعداد قائمةٍ بمهارات التواصل التي يمكن تنميتُها لدى المعاقين سمعيًّا، وإعداد برنامج قائم على استخدام أنظمة التعليم المرئية الإلكترونية في إطارٍ تطبيقيٍّ لبعض نظريات التعلُّم و توصلت إلى وجود فروق دلالةٍ إحصائيةٍ في مهارات القراءة الصامتة والكتابة والتعبير الإشاري بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفى دراسة هدى شعبان محمد عوض (٢٠١٤) هدف الدراسة التعرف على مهارات التواصل الاجتماعي وتقدير الذات كمنبئات لجودة الحياة لدى المراهقين الصُّمِّ وتوصلت النتائج الى وجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بين مهارات التواصل الاجتماعي وجودة الحياة المدركة لدى المراهقين الصُّمِّ.

الفصل الرابع
العلاج بالفن

-تعريف العلاج بالفن .

مبادىء العلاج بالفن

اهداف العلاج بالفن .

أهمية العلاج بالفن

مراحل العلاج بالفن

النظريات المفسرة للعلاج بالفن .

الدراسات السابقة المتعلقة بالعلاج بالفن .

إستخدام العلاج بالفن مع ذوى الإعاقة السمعية

أهمية العلاج بالفن لذوى الإعاقة السمعية

دور المعالج بالفن لدى ذوى الإعاقة السمعية .

دراسات تناولت العلاج بالفن عند الأطفال ذوى الإعاقة السمعية.

الفصل الرابع

العلاج بالفن Art Therapy:

يعتبر العلاج بالفن من الطرق العلاجية الحديثة التى تعبر عما بداخل الطفل بأسلوب جديد وذلك بأنواع الأنشطة المختلفة للعلاج بالفن كالرسم والتشكيل بالصلصال وبذلك يكون فعالا لدى الاطفال ذوى الإعاقة السمعية لعجزهم عن التواصل اللفظي.

يعرف عبد المطلب القريطي (٢٠٠١، ٢٤٩) "أن العلاج بالفن هو نشاط الفرد سواء في أغراض التربية أم العلاج النفسي؛ حيث يستمد فاعليته من قدرته على مخاطبة تفكير الأطفال وأحاسيسهم؛ فالفن بأنشطته المختلفة يساعد الأطفال على الإفصاح عن مشاعرهم المكبوتة التي يستطيع التعبير عنها".

فبرامج العلاجِ بالفنِّ قد طُوِّرت أساسًا لمقابلة الاحتياجات الخاصة لكل فرد؛ حيثُ يُعتبر العلاج بالفن وسيلة تربوية تعبيرية شأنه شأن اللغة والكتابة، ومن أدواته الفكر والإدراك.

و يرى براون واخرونBrown et al (٢٠٠١،٤) "أن التعبير بالرسم يمكن أن يكون رمزيًّا وأقل خصوصية عن الكلام المنطوق" .

وقد أضاف ماليشود Malchiod (٢٠٠٣،٥٨)" أن العلاج بالفن يعمل على تطوير بعض المفاهيم لدى الطفل، ويعمل على عكس صراع الطفل والبيئة في المقام الأول، ولذلك يظهر دور الآباء والمعلمين للتقدم بالطفل للأمام وفهمه من خلال تعبيره، وهى علاقة بين دافع الطفل للرسم وما ينبغي عمله أو ما يفرض عليه من قبل الآخرين".

كما يرى ليبان Liebann (٢٠٠٤،٧)" أن العلاج بالفن يستخدم كوسيلةٍ للتعبير عن المشاعر الشخصية للتواصل، ولا يهدف إلى المنتجات الجمالية".

ويضيف برود Brodie (٢٠٠٧، ٧٥)" إلى أن رسوم الأطفال هي انعكاساتٌ لشخصية الفرد وقدراته واهتماماته وصراعاته".

ويشير موك Mok(٢٠٠٧، ٧:٦)أنه قد تطور العلاج بالفن منذ عام (١٩٤٠) في أعمال نومبرج Naumburg، وأن العلاج بالفن تطور من نظريته التحليل النفسي، وأن فرويد قد افترض أن الذكريات والأفكار والرغبات يعبر عنها خلال الأحلام، أما يونج Joung يرى أن الرموز تخرج على نحوٍ لاشعوريٍّ في الفن ليس خلال الأحلام.

ويرى رفيرا Rivera (٢٠٠٨، ٨) "أن الكلمات قد لا تكون قريبة لتعبر عن العالم الداخلي للفرد، وأن الفن هو ا لطريق الذي به يصبح الفرد ويصرخ بما هو في داخل الأعماق".

ويوضح ديهلس Diehl (٢٠٠٨، ٣)"أن العلاج بالفن يكون ناجحًا ومفيدًا مع العديد من الأطفال؛ لأنه يساعدهم على فهم أنفسهم، وأن الأفكار تتواصل حينما تعجز الكلمات عن التعبير كما يظهر ذلك مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية".

وهذا ما أكدة ريفيرا Rivera (٢٠٠٨، ٤:٦) عندما قال: إ ن العلاج بالفن يكون مفضلاً وذا فائدةٍ مع الأطفال غير القادرين على التواصل اللفظي والذين لديهم صعوباتٌ في التعبير عن أنفسهم بالكلمات مثل الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ ليخرجوا أفكارَهم وتخيلاتِهم في العمل الفني.

٤-١تعريف العلاج بالفن:

يعد العلاج بالفن من الطرق العلاجية الحديثة وتعددت تعريفاته بتعدد المعرفين له ويتم عرض هذة التعريفات بهدف الوصول إلى تعريفا أجرائيا للعلاج بالفن :

فيعرف كولمان Colman (٢٠٠٠، ٥٨)" العلاج بالفن بأنه شكل من أشكال العلاج النفسي الذي يتمُّ فيه تشجيعُ العميل على التعبير عن مشاعره وصراعاته الداخلية من خلال الفن".

ويرى عوض اليامي (٢٠٠١ ، ٧٤) " أن العلاج بالفن هو استخدام النشاطات الفنية - كالتصوير والرسم والتشكيل بالصلصال - كعلاجٍ مساعدٍ ضمن العلاج النفسي، وبهدف إكساب مهارةٍ ما أو تعديلٍ في السلوك؛ فمن خلاله قد يستطيع الكثير من المرضى أن ينفسوا عن مشاعرهم، وهو وسيلة تساعد على تقويم التقدُّم في العلاج".

كما يرى محمد عبد المجيد فضل (٢٠٠٣، ٣) أن العلاج بالفن شيءٌ أو حدثٌ يتمُّ ابتداعُه أو اختياره لمقدرته على التعبير وعلى تحريك الخبرة في إطار نظام محدد.

بينما نجد أن فهد الفهيد (٢٠٠٧ ، ٤٥)" قد عرف العلاج بالفن بأنة نظام يمزج بين عناصر العلاج النفسي والعمل الإبداعي عن طريق استخدام الوسائط الفنية المختلفة في أنشطة فنية تشكيلية، ويستطيع المريض من خلالها التعبيرَ والتواصلَ غيرَ اللفظيِّ والتنفيسَ والكشفَ عن اللاَّشعور من خلال إسقاط المشاعر والانفعالات والصراعات في المنتج الفني".

هذا ؛ وتشير مها أبو العز (٢٠٠٦، ٤٠) "الى أن العلاج بالفن طريقة فعالة؛ حيث يقف جنبًا إلى جنبٍ مع الوسائل الكيميائية والسلوكية، ويتزايد أثره كلما قرأ لنا الأطفالُ رسوماتِهم وأعمالَهم؛ مما يساعد عل الحفاظ على صحتهم النفسية وتنمية إدراكهم العقلي والوجداني".

يوضح كلٌّ من موك Mok (٢٠٠٧) ، وريفيراRivera (٢٠٠٨) أن العلاج بالفن هو عملية خلق إبداع مرئيٍّ، والفحص والترجمة اللفظية لهذا الإبداع يمثل الوعيَ المعرفيَ والنمو والتطور في الجلسة العلاجية.

هذا ما أوردة المجلس الاعتمادي للعلاج بالفن Credentials Board for Art Therapy (٢٠٠٧) " بأن العلاج بالفن خدمة إنسانية تستخدم الوسائط الفنية والصور والعملية الفنية الإبداعية واستجابة المريض للمنتج الفني الذي تم إبداعه كانعكاسٍ لنمو وتطور الفرد من حيث قدراته وشخصيته واهتماماته وصراعاته".

وتعرف الجمعية الأمريكية العلاج بالفن(٢٠١٠) American Art Therapy Association تعرف العلاج بالفن على أنه الفرصة للتعبير والتواصل غير اللفظي وتشير إلى اتجاهين.

(١) وهو الفن كعلاج الذي يعني أن العملية الإبداعية يمكن أن تكون وسيلة للتوفيق بين الصراعات الانفعالية وتدعيم الوعي بالذات.

(٢) وهو الفن كوسيلة للعلاج النفسي وفيه يستخدم المنتج والمعاني المتداعية لمساعدة الفرد في إيجاد علاقةٍ أكثرَ انسجامًا بين عالمه الداخلي والخارجي.

كما تعرفه الجمعية البريطانية للمعالجين بالفن British Association of Art Therapists (٢٠١٠) "أنه شكلٌ من أشكال العلاج النفسي يمزج بين الفن وصناعة الصور التي تلعب دورًا محوريًّا في إطار العلاقة العلاجية الثلاثية بين الصور والشخص المعالج والوسائل الفنية، وصناعة الصورة تُعدُّ الشكلَ الأساسيَ للاتصال.. ويمثل الهدف العام من العلاج عن طريق الفن في تمكين العميل من التغيير والنمو على المستوى الشخصي من استخدام الموارد الفنية في بيئةٍ آمنةٍ".

ومن خلال ما تم عرضه يتضح أن العلاج بالفن يُعَدُّ بمثابة تواصلٍ غيرِ لفظيٍّ، ووسيلة للعلاج النفسيّ باستخدامة للمواد الفنية كالتصوير والتشكيل بالصلصال والرسم وذلك فى بيئةٍ آمنةٍ، وتشجيع الطفل على التعبير عن مشاعره الداخلية، و أنه متاحٌ لذوي الاحتياجات الخاصة الغير قادرين على الكلام كذوي الإعاقة السمعية وعند استخدامهم لهذة المواد الفنية يستطيعوا أن ينفسوا عن مشاعرهم الداخلية وبذلك يساعد على التقدم فى العلاج .

وعلى ضوء التعريفات السابقة تُعَرِّف الدراسة الحالية العلاج بالفن على أنه عملية تساعد الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية على تنمية موهبتهم ومهارات التواصل لديهم، وذلك عن طريق استخدام موادَ فنيةٍ بسيطةٍ كالتشكيل بالورق و التشكيل بالطين الصلصال والرسم لجذب انتباه الأطفال اعتمادًا على إمكانياتهم البصرية التي هي أعلى من إمكانياتهم الكلامية، وذلك للوصول إلى مستوىً عالٍ من الأداء.

٤-٢مبادئ العلاج بالفن:

يقوم العلاج بالفن على مبادئ تساعد الفرد على الوصول الى مستوى أعلى من الأداء وذلك عند أتباع هذه المبادئ، ويتضح ذلك من العرض التالي:

يعرض ديهلس Diehls (٢٠٠٨، ٤)" أنَّ العلاج بالفنِّ يمنح الفرصة للعميل ليعبر عن أفكاره ومشاعره عن طريق الصور المرئية، والتى تكون رسمًا أو تصويرًا أو نحتًا، والعمل بالأدوات الفنية مثل الطمي والأوراق الملونة والأقلام، وذلك يعطي استجابة فسيولوجية من الاسترخاء- مما يؤثر على المزاج لدى الفرد؛ لذلك يصبح الفرد أكثرَ استعدادًا للعمل الفني".

وأشار كل من ريوبن Rubin ،بتس Betts (٢٠٠٥) "إلى مجموعةٍ من المبادئ للعلاج بالفنِّ، ومنها أن جميع الأطفال عندهم القدرة للوصول إلى الهدف المحدَّد حيث أن الأعمال الفنية هي نشاطٌ طبيعيٌّ

بالنسبة لهم، والاهتمام بأعمال الطلاب الفنية التي قاموا بعملها واعتبارها حافزًا لتنميتهم في مجالاتٍ أخرى، والاهتمام بنقاط القوة لديهم وتنميتها، وكيفية تطوير مهارات الطفل المختلفة.. وفي حالة تشخيص الأطفال من فئة الموهوبين ذوي إعاقة سمعية يتم التركيز على تنمية قدراتهم وكذلك معرفة الطرق الصحيحة للتواصل معهم".

٤-٣أهداف العلاج بالفن:

تختلف أهداف العلاج بالفن حسب احتياجات الطفل، ويتم التركيز على الأهداف العلاجية في هذه الدراسة؛ حيث أن هدف العلاج بالفن لا يقتصر على الأشخاص المهتمين والمبدعين في الفن فقط، ولكن يهدف إلى الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية ومن هذه الأهداف.

١-زيادة الوعي بالذات

تشير إجلال سري (٢٠٠٠) "أنَّ العلاج بالفن يهدف إلى التعبير عن العالم الداخلي للفرد أو عن العالم من خارجه، أو يعبر عن عالمٍ جديدٍ، ويقوم على وجود علاقةٍ بين طرفين المعالجِ والمريضِ، وهذه العلاقة يمكن أن يطلق عليها مصطلحُ التَّحالف العلاجيّ".

ومن هنا يتضح انة عند وجود علاقه جيدة بين المعالج بالفن والمريض يساعد ذلك على التنفيس عما بداخل الفرد من مشاعر لا يستطيع التعبير عنها بالكلام.

يرى عبد المطلب القريطيّ (٢٠٠١، ٣٨)"على أن العلاج بالفن يهدف إلى زيادة الوعي بالذات من خلال مساعدة الأطفال على فهم أنفسهم بشكلٍ أعمقَ، ومساعدة الأطفال في التعبير عن ذاتهم في صورةٍ آمنةٍ عن طريق ممارسات العلاج بالفن التي تراعي الفروق الفردية بينهم، تنمية شعور الطفل بالقيمة والإنجاز، وتنمية القدرة على تكامل الشخصية والتواصل مع الآخرين، ومساعدة الطفل على الثقة بالنفس من خلال اكتشاف الخامات والأدوات وتجربتها وتشجيع الأطفال على أي عمل يقومون به بصرف النظر عن قيمة هذا العمل الفني".

٢- الأهداف النمائية:-

تتبنى مارتينmartin (٢٠٠٩، ١٢٢) "مجموعةً من الأهداف الخاصة بجوانب نموٍّ الطفل مثل المحافظة على الانتباه وتحسين حركة اليد والعين والتآزر بينهما، والتعرف على نشاطاتٍ جديدةٍ والمشاركة في مشاريعَ فنيةٍ جديدةٍ".

٣- تحفيز الحواس:-

يقول مالكودMalchiodi (٢٠٠٣ ،٩٨) "أن العلاج بالفن يهدف إلى تحفيز الحواس باستخدام المواد والأدوات الفنية لتعزيز الناحية البصرية التي تعد بديلاً للناحية السمعية عند ذوى الإعاقة السمعية وهذا التحفيز يكون بمثابة مقدمةٍ للاندماج داخل البرنامج، وذلك من خلال التعامل مع الأدوات الفنية واستكشافها".

يوضح ادواردس Edward (٢٠٠٤، ٥٦)" أن أهم أهداف العلاج بالفن مساعدةُ الطفل على التفاعل مع البيئة من حوله، وذلك عن طريق توفير الأدوات المناسبة للطفل وقدراته وطبيعته".

من العرض السابق لأهداف العلاج بالفن يتضح أن العلاج بالفن يعمل على تغيير تفكير الطفل ذي الإعاقة السمعية من شخصٍ لديه إعاقة إلى شخصٍ لديه موهبةٌ وفنانٌ مبدعٌ و يعمل العلاج بالفن على زيادة تواصله مع المحيطين به، وتنمية مهاراته اليدوية لديه، وتحسين مهارات التواصل والتكامل، بالإضافة إلى تحكُّمِه في ذاته.

٤-٤أهمية العلاج بالفن:

تتمثل أهميه العلاج بالفن فى :

١- أهمية تشخيصية:

تقول فالنتينا الصايغ (٢٠٠١، ٨١)" إن فنون الأطفال لها أهمية كبيرة في تعامل شخصية الطفل وأسلوب بنائها من الناحية الانفعالية والاجتماعية والعقلية؛ لأنها تُعتَبر نوع من أنواع الأداء النفسي، وله خصائصُ متعددةٌ سواء في المجال المعرفي أو المزاجي والوجداني؛ حيث أن الطفل يُعبِّر أثناء الرسم عن كل ما بداخله؛ فهو يُعبِّر عن انفعالاته ليعكس أفراحه وأحزانه وما يشعر به من إحساس بالعجز".

وتؤكد دراسة ريب تمبلانRupp,Templin (٢٠٠٨ ،٧٨) ،جون اتان ,Jonathan (٢٠٠٨)أنَّ استخدام العلاج بالفنِّ عمليةٌ تساعد على اكتشاف وفهم وتحليل مشكلات الطفل وما يعانى منه من مشكلاتٍ انفعاليةٍ وسلوكيةٍ ونمائيةٍ تؤدي إلى سوء توافقه النفسي واستخدام الأعمال الفنية؛ للتعرف على الخصائص الفريدة للشخصية من خلال أعماله الفنية التي قام بها، ولذلك التعرف على الحالة النفسية من خلال تفسير العمل الفني؛ لذلك فإن الأعمال التي قام بها تُعبِّر عن شخصيته.

وتوضح دراسة منال الهنيدي (٢٠٠٥، ١٣)، رياض مصطفى (٢٠٠٥، ٩٤)" أن أي عملٍ فنِّيٍّ قام به الطفل يحمل خيطًا من الأصالة التى تقود إلى شخصيةٍ ذاتِ طابعٍ فريدٍ؛ فالطفل ينظر إلى الأشياء المجاورة له بمخزونه العقلي، فمتى أُثيرت عنده يخرج ما بداخلة من أفكاره ومشكلاته، وبذلك يمكن استخدام العلاج بالفن كوسيلةٍ تشخيصيةٍ يمكن بواسطتها اكتشافُ العلاقات الشخصية بين الطفل ومَن يتعامل معهم".

٢- أهمّيّة تعبيريّة: -

أثبتت دراسة دن سناوDunn Snow (٢٠١٠)أنَّ العلاجَ بالفنِّ وسيلةٌ يستطيع الفرد أن يُعبِّر عن ذاته من خلالها؛ حيثُ يعمل على مساعدة الطفل للتعبير عمَّا بداخله من مشاعرَ ومشكلاتٍ لا يستطيع التعبير عنها بصورةٍ لفظيَّةٍ، وهذا يؤثر على التواصل مع الآخرين لديه؛ حيثُ أنه من خلال العلاج بالفن يستطيع الكشفَ عن المشاعر والمشكلات التي يعاني منها الطفلُ والتي لا يستطيع التعبير عنها لفظيًّا؛ لذلك فأهمية العلاج بالفن تأتي في تنوع مجالاته المختلفة من أشكال التعبير غير المباشر، فيُسقِط الطفلُ كلَّ مشكلاته ورغباته، و يُعبِّر عن ذاته داخل العمل الفنيِّ.

وترى دراسة اسبانيول (Spaniol, 2005, P.86)" أنَّه يوجد دراساتٍ تصف العلاجَ بالفنِّ على أنه حوارٌ مشتركٌ يُعبِّر كلُّ فردٍ فيه عن ذاته، والبدء في بناء شراكات من خلال أعماله الفنية التي قام بها لبناء الثقة في خلق التفاهم المتبادل".

٣- أهمية علاجية:

توضح دراسة إمرىEmery (٢٠٠٤،١٤٣) ومارتن Martin (٢٠٠٩، ١٨٨) أن العلاج بالفن وسيلةٌ من وسائل التدخل للتعامل مع ما يعاني منه الطفل من مشكلاتٍ؛ حيث أنه له دور كبير للخروج بالطفل من مشكلاته؛ حيث أنه يتعامل مع كلّ طفلٍ كحالةٍ فرديةٍ، وأنه يُعطي للطفل فرصةً لنمو لغة اليد والتواصل مع الأشياء بطريقةٍ سهلةٍ.

وتضيف دراسة ليوس برنكLusebrink (٢٠١٠)"أن عند ممارسة الطفل للفن فإنه يتم تشغيل النصف الايمن من المخ، وذلك يعمل على زيادة النصف الايسر المسئولة عن فهم المواد العلمية من الناحية الحسية والحركية".

وتؤكد نتائج الدراسة أيضًا على فعالية دور العلاج بالفن من الناحية العلاجية؛ حيثُ تركز على تحفيز النُّظُم الحسية العقلية التي تعمل على استقرار الجهاز العصبي، وتؤكد الدراسة أيضًا على أن تكرار استخدام الأنشطة الفنية يعمل على صقل بعض الاتصالات بين الخلايا العصبية.

وهنا تتفق دراسة برودBrodie (٢٠٠٧، ٣)،ود Woode (٢٠٠٨،١٢) " في أن العلاج بالفن يحسن الحالة البدنية والانفعالية والعقلية، كذلك يطور مهارات التواصل بين الأفراد، ويُحسِّن العلاقات بين أفراد الأسرة".

أما دراسة قام بها وينر ،بتريلل Winner،Petrillo(٢٠٠٥) لمعرفة ما إذا كان العمل الفني يُحسِّن الحالة المزاجية للفرد أم لا؟ وأوضحت النتائج أنه يزيد من الإحساس بالسرور والبهجة، وهذا ما يساعد الفرد على الانهماك في العمل.

فانة يمكن القول بأن استخدام العلاج بالفن مع الطفل يساعده على بناء شخصيته وما يقوم به الطفل باستخدام طرق العلاج بالفن يُعَدُّ عملاً فنيًّا تعبيريًّا، وهو بديلٌ عن اللغة، و يُعَدُّ شكلاً من أشكال التواصل غير اللفظي؛ فالأطفال من خلال الفن يستطيعون أن يعكسوا مشاعرهم تجاه أنفسهم والآخرين ويعبروا عن المشكلات التي يعانوا منها وعن طريق العمل الفني يستطيع المعالج التعرفَ على مشاكل الطفل وما يعانيه، ومعرفة ميوله واتجاهاته ومدى اهتماماته وتنميتها. ويتضح من ذلك أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية هم في حاجةٍ أكبرَ للتعبير الفني من الأطفال الأسوياء، ومن ثم يمكن أن يكون العلاج بالفن أداةً قيِّمةً لتنمية مواهبهم وفهم احتياجات الطفل ذي الإعاقة السمعية.

٤-٥مراحل العلاج بالفنِّ Stages of Art Therapy:

١- مرحلة التشخيص: -

يرى ريبن Rubin (٢٠٠٥ ، ٥٩) أن عملية التشخيص تتمُّ عن طريق إعداد وتصميم مقابلةٍ فنيةٍ تتمُّ بين الطفل والعمل الفني، و تتمُّ هذه المقابلة قبل بداية العلاج، وذلك بهدف خلق جوٍّ من المرح وإزالة الرهبة تجاه المعالج.

ولهذا يعتبر التخطيط الجيد لمرحلة ما قبل العلاج جزء هام للمعالج والطفل والعمل الفنى الذى سوف يقوم بة وذلك عن طريق إعداد مقابلة تبنى هدفها على خلق جو من الألفة .

يوضح مالكو Malchiod (٢٠٠٥،١٣٣) أن الهدف من المقابلة الفنية هو الحصول على معلوماتٍ، والتعرُّف على مدى ملائمة بعض الممارسات الفنية للفئة التي سيتم التعامل معها، والتعرُّف على شخصية الطفل من خلال تقييم الجوانب الإيجابيَّة والسلبيَّة لديه.

طرق تقييم مرحلة التشخيص.

يعتبر التقييم جزء هام للمعالج بالفن وذلك لما فيه من جمع بيانات حول الطفل ليكون ذلك هو الاساس الذى تتم علية المراحل العلاجية التالية ويتم ذلك بملاحظة الطفل ملاحظة دقيقة ثم عمل مقابلات مع الأسرة والاخصائيين وايضا المقابلة الفنية التي يظهر فيها الطفل شخصيته.

يعرض عبد المطلب القريطي (١٩٩٥، ٢٢٣) طرق التقييم، وهو يبدأ بملاحظة الطفل ثم عمل مقابلةٍ مع الأسرة والمحيطين بالطفل، وبعد هذا يتم تجميع معلوماتٍ عن الطفل، ويتم هذا عن طريق سجلاَّت الطفل ومن خلال الأخصائيين، بجانب الأسرة؛ لأن الاقتصار على الأسرة لا يعَدُّ مصدرًا كافيًا لجمع المعلومات عن الطفل، ويتمُّ عملُ مقابلةٍ فنيةٍ يُطلب فيها من الطفل رسومٌ تحت تعليماتٍ من المعالج ما تُعرف "بالرسوم المقنَّنة"، وأيضًا "رسومٌ حرَّةٌ" يُطلَب من الطفل برسم ما يريد وعن أي أفكار أو مشاعر تطرأ عليه أثناء العمل.

يعرض سيمسSmith (٣٠٠،٢٠٠٧)مجموعة من النقاط يجب أخذها في الاعتبار في هذه المرحلة، وهي جعل نوع من التواصل بين الطفل والمعالج، الاهتمام بلغة البصر، وذلك من خلال تقديم

مجموعةٍ من المحفزات البصرية، التدرج في تقديم الأنشطة للطفل حيث يجب أن تبدأ من البسيط أو لأثم المعقد.

ترى الدراسة الحالية أن عملية التشخيص مرحلة مهمة في مراحل العلاج بالفن؛ لأنَّ هدفها الأساسيَّ هو الحصول على معلوماتٍ عن الطفل، وبذلك يكون لدى المعالج القدرُ الكافي من المعلومات سواء تم الحصول عليها من الوالدين أو من الأخصائيين ويتم الاستفادة منها بتحديد ما هي قدرات الطفل النمائية، ووضع طرق العلاج السليمة المناسبة لدى الطفل.

٢- مرحلة العلاج:

أولاً: مرحلة بداية العلاج:

يوضح كلٌّ من كاسCase (١٩٩٢، ١٨٩) ،ريبونRubin (٢٠٠٥، ٦١) أنةلا بدَّ من إقامة علاقة ودِّيَّةٍ بين الطفل والمعالج فى بداية العلاج ، وبناء الثقة تدريجيًّا بينهم، وذلك يتمُّ عن طريق توفير المكان والوقت والأدوات ومدى التفاعل بين هذه العناصر، وطريقة التَّحاور مع الطفل والإجابة على استفساراته.

تقديم العلاج بالفن (عمل حر):-

يضيف مامبرج Mamburg (١٩٨٧، ١٩)، كاس،دالىCase, Dally (١٩٩٢،١٨٣) أنه في هذه المرحلة يعرض المعالج على الطفل القيامَ بعملٍ حرٍّ أو أي شيء يرغب في القيام به، وعليه إزالة المعوقات التي تعوق تدفق التعبير الفني، وتشجيع الطفل على ما قام به، وتوفير بيئةٍ مناسبةٍ له، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وإعطاء الطفل فرصةً كافية للتعبير عما بداخله.

ثانيًا: المرحلة المتوسِّطة للعلاج:

تعتمد هذه المرحلة على التواصل بين الطفل والمعالج بالفن؛ للتعرف على ما يدور بداخل الطفل، وأن الرسم الذي يقوم به يُعَدُّ شكلاً من أشكال التواصل بينه وبين والمعالج.

يرى جونسون Johnson (٢٠٠٨ ، ١٠٢) "أنَّ دور المعالج بالفن يكمنُ في تقديم نفسه بطريقة محايدة نسبيًّا، ويجب أن يتقبَّل المعالجُ كلَّ حالات الغضب والرفض والتعبير الفني أيًّا كان شكله، ولكن يقتصر دوره على تنظيم وتخطيط العملية التعبيرية".

كما يرى مالشود Malchiod (٢٠٠٣ ، ١١٣)"أنه لكي يخرج الطفل من عزلته وتنمية الناحية الاجتماعية لديه يجب إشراكُ الأمِّ والمعلمة والأطفال من نفس عمره وأكبر منه، وأيضًا تنوُّع الأساليب والممارسات الفنية، واستخدام خاماتٍ متنوعةٍ أيضًا".

ثالثا: مرحلة إنهاء العلاج: -

تعتبر مرحلة أنهاء العلاج من المراحل الأكثر اهمية فهي تعتمد على طريقة المعالج مع الطفل ويعتبر العمل الفني الذى قام بة الطفل طريقة أساسية من طرق الأنهاء.

يرى كل من كاسCase (١٩٩٠، ٢٢)،وودWood، (١٩٩٠ ،١١)ويلر waller(١٩٩٣،٨)" أنَّ هذه المرحلة تُعّدُّ من المراحل الحسَّاسة للعلاج؛ حيث إن من الصعب فصل الطفل عن المعالج بسهولةٍ. كلما كان العلاج مفيدًا وله تأثير على الطفل كلما كان ترك المعالج صعبًا، فعلى المعالج مساعدة الطفل على رؤية ما تم تنفيذه، ويكون المنتج الفني الذي قام به الطفل هو الوسيلة لإنهاء العلاج".

ولهذا يتضح أن مراحلَ العلاجِ الثلاثة يوجد بينها علاقةٍ ثلاثيَّةٍ بين (الطفل – المعالج - العمل الفني)، وأن للمعالج دورًا هامًّا في تشخيص نواحي القوة والضعف لدى الطفل وعمل علاقة ودِّيَّةٍ تسودها الثقة بين الطفل والمعالج، وبذلك يبدأ الطفل بعملٍ فنيٍّ يستطيع من خلاله المعالج تنمية الأشياء الإيجابية لديه لتحقيق عملية التواصل التي تمَّت في بداية المرحلة، وهذا يفيد في حالة الأطفال الذين لديهم صعوبةً في التواصل اللفظي كالأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وعلى المعالج إعطاء الفرصة للطفل أثناء العمل الفني بالانهماك في العمل، وعدم إعطائه توجيهاتٍ متكررةً أثناء العمل ولكنْ إعطاؤُه الفرصة كاملةً للطفل للتعبير؛ وذلك لتنمية الجوانب الإيجابية لديه.

٣) تفسير العمل الفنيِّ:

تأتي هذه المرحلة بعد الانتهاء تمامًا من العمل الفنيِّ الذي قام به الطفل، وبذلك يتمُّ تفسير العمل الفنيِّ الذي قام به الطفل ووضع اعتباراتٍ مهمةٍ أثناء عملية التفسير لكي يكون التفسير موضوعيًّا، وهي سلوك الطفل أثناء الجلسة العلاجية ودراسة الحالة والمقارنة بين العمل الفني و الأعمال السابقة للطفل .

يوضح ريبنRubin (٢٠٠٥،٦٠)" أن هناك سلوكًا لفظيًّا يصدر من الطفل بشكلٍ تلقائيٍّ أثناء العمل الفني، وذلك يُظهر ما بداخله في هذا الوقت، أما السلوك الغير لفظي: فهو يظهر في الإيماءات وتعبيرات الوجه، وهذا السلوك يفيد في حالة الطفل ذي الإعاقة السمعية".

يرى عبد المطلب القريطي (١٩٩٥، ٢٢٤) "ان دراسة تاريخ الحالة للطفل يمد المعالج بالمعلومات تفيد في تكامل الإنتاج الفني؛ لأن دراسة الحالة تفيد بمعلومات عن الأسرة والممارسات الفنية التي قام بها الطفل والبيئة المحيطة؛ مما يساعد المعالجَ على تفسيرٍ أفضلَ للعمل الفنيِّ".

كما يوضِّح سيمس Smith (٢٠٠٤ ، ٣٢) أن المُنتَج الفني يكون وسيلة لإنهاء عملية العلاج، وذلك لكونه وسيلةً تقييميةً؛ حيثُ يتمُّ مراجعةُ كلٍّ من الطفل والمعالج للإنتاج الفني للطفل، وذلك عن طريق تجميع ما قام الطفلُ بعمله، وتشكيله، والحوار معه، وتعزيزه، ومقارنته بالأعمال السابقة التي قام بها قبل عملية العلاج.

٤-٦النظريَّات المفسِّرة للعلاج بالفنِّ:

(١) نظريَّة التَّحليل النَّفسيِّ:

أشار كلٌّ من عبد الله الحداد (٢٠٠٠، ٤١٦) وعفاف فراج و نهى عبد العزيز (٢٠٠٤، ٤)و بينر Benner(٢٠٠٦) "أن (فرويد) ينظر إلى ما ينتجه الفرد من أعمالٍ فنِّيَّةٍ على أنه إشباعُ خياليٌّ لرغباتٍ لا شعوريَّةٍ شأنها شأن الأحلام؛ حيث اهتمَّ بالأحلام باعتبارها متنفسًا للاشعور والخبرات المؤلمة المكبوتة التي تُشكّل الشخصيَّة".

ويقول مصطفى عبد العزيز (١٩٩٧، ٢٢٥)" إنَّ (فرويد) يعتبر اللاَّشعور هو المنبع الذي تصدر عنه كل الآثار والإبداعات الفنية للفرد، ويرى (فرويد) أن أهمية صور الأحلام أتت كأساسٍ قويٍّ للعلاج بالفن؛ وأن ممارسة الأعمال الفنية تعطي فرصةً أكبرَ للتعبير عن الأحلام والمشاعر.. وقد اهتمت" نومبيرج" (١٩٨٧) بكتابات (فرويد) عن أهمية التعبير بالفن لأن الفرد يمرُّ بخبرة الحلم والمشاعر كصورةٍ شكليةٍ كجزءٍ من المشكلة، كما أنها ترى أنه يمكن للفرد رسمُ الحلم ولكنه لا يستطيع التعبير عنه لغويًّا".

يتفق كلٌّ من ادوارد،Edward (٢٠٠٤)وجراى Gray(٢٠٠٥) مارشال Marshal (٢٠٠٨، ٦٠٨) "أنَّ الرسوم تُعَدُّ من وجهة نظر النظرية التحليلية بمثابة رسائلَ موجهةٍ للآخرين، وأنهم يعطون اهتمامًا في تناول رسوم الأطفال؛ لإتاحة الحرية ليعبر عن مشاعره وانفعالاته وعالمه الداخليِّ دون إعاقته بتوجيهاتٍ معيَّنةٍ، ومع ملاحظة سلوكه أثناء التعبير".

تشير دراسة فيلدمان ،ويسFeldman & Weiss (٢٠١٠) "أنَّه يمكن استخدام العلاج بالفنِّ لمختلف الأعمار سواء الأطفال أو الآباء أو المعلمين، ويتَّضح ذلك بدراسة سلوكيات المعلمين وملاحظتهم، وتحليل السلوك وإمكانية تعاونهم في بحث ما، وعرض الجوانب التي يتمُّ ملاحظتها عليهم، ومحاولة تغيير جوانب الضعف وتلاشيها وتقويه جوانب القوة لديهم ".

يرى كلٌّ من ليشسينرنجLeichsenring (٢٠٠٥، ٩٣) و شيشترSchechter (٢٠٠٧) "أن نظرية التحليل النفسي تعمل على توظيف قدرات الفرد الانفعالية في التعرُّف على مشاعره، وتواجه المشاعر السالبة وتعمل على تكيف الفرد بذاته وبالآخرين".

تؤكِّد دراسة زدمانزيرميرندا وكيلن Zaidman-Zair, Mirenda & Kalyn(٢٠١٠) في نتائجها على تركيز كل الاهتمام على تأثير العوامل الانفعالية واللاَّشعورية وإغفال الناحية الإدراكية.

(٢) النظريَّة السُّلوكيَّة Behaviorism:

يرى عبد المطلب القريطي (١٩٩٥، ٣٩)وفانتين استلز ونافروا Fantino, Stolarz & Navarro(٢٠٠٣) أنَّ السلوكية ردُّ فعلٍ لنظرية التَّحليل النفسيِّ، وقد رفضت السُّلوكيةُ الكثيرَ من المفاهيم التي نادت بها نظريةُ التحليل النفسي، وتُعرِّفُ أن دراسة السلوك الذي يمكن ملاحظتُه بصورةٍ مباشرةٍ على

ضوء المثيرات التي تثير هذا السلوكَ والعوامل التي تؤدِّي إلى تدعيمه وغير ذلك من ظروفٍ يمكن السيطرة عليها..

يرى روبينRubin (٢٠٠٥)" أنَّه تعتمد الطريقة السلوكية في العلاج بالفنِّ على الجمع بين الأساليب التقليدية وأساليب تعديل السلوك لدى (سكنر) تبدأ هذه الطريقة بتحديد مفهومٍ معيَّنٍ تكرَّر بصورةٍ غير ظاهرةٍ لدى الطفل أثناء جلسات البرنامج وتحديد السلوك المراد إكسابه للطفل؛ حيثُ يقدمُ المعالجُ للطفل طريقة العلاج بصورةٍ متدرجةٍ يقلدها الطفل ويصاحبه تعزيز متدرج".

ومن هنا يتضح انه عندما يطلب المعالج بالفن من الطفل القيام بعمل فنى أثناء الجلسة العلاجية ويتم توجية الطفل الى سلوك ما فى الجلسة بصورة متكررة مع مصاحبته للفنيات كالتعزيز ويكون ذلك بصورة متدرجة للطفل حتى يعطى استجابة افضل للعمل الفنى .

توضح فالنتينا الصايغ (٢٠٠١، ٨٨) أن السلوكيين يتبعون طرقًا مختلفة؛ للوصول للأهداف العلاجية أو تعديل السلوك من هذه الطرق:

١- الاشتراط Conditioning:

هناك نوعان من الاشتراط هما الكلاسيكي و الاشتراط الإجرائي ويتم التركيز عليه في مجال العلاج بالفن، وهو يشتمل على إجراء شيءٍ في المحيط وعندما تظهر استجابة يتمُّ تعزيزها، ويوضح مصطفى عبد العزيز (١٩٩٧، ٤٧) أنَّ تطبيق العلاج بالفن يكون كالتالي: يقوم الشخص بإتقان عملٍ فنيٍّ ويتمُّ تقييمُه، فإذا نال استحسانًا يُكافأ الشخص بأي نوع من التعزيز ويتم تكرارها في أعمال مختلفة.

٢- الإزالة المنظَّمة Systematic Desensitization:

يتمُّ تطبيق العلاج بالفنِّ فيها كالتَّالي: يقوم الطفل بالاسترخاء، ويُطلَب منه القيامُ بما نسميه التخيلَ الموجهّ، وبذلك يقوم الطفل بتخيل الشيء المثير للقلق، ثم يقوم برسم المثير أو تشكيله بالصلصال أو أي خامةٍ أخرى.

٣- النَّمذجة Modeling:

يتمُّ تطبيق العلاج بالفنِّ فيها كالتَّالي: يتعلَّم الفرد فيها عن طريق المشاهدة والتقليد، ويتمُّ تطبيق النموذجية من خلال فكرة العرائس المتحركة؛ حيث أنها تعطي الفرد الوقت الكافي للتفاعل مع الشخصية، وتفيد من الناحية الاجتماعية والسلوكية، وذلك من خلال عرض سلوكياتٍ مقصودةٍ تهدف إلى التأثير على سلوك الطفل.

(٣) نظريَّة الجشطلت Gestalt:

يوضِّح روبينRubin (٢٠١٠، ١٠١)و موسشاينMoschini (٢٠٠٩،٤٧) "أنَّ الطفل في هذه النَّظريَّة يرسم ما يراه ولكنَّه يفعل ذلك معتمدًا على المفاهيم البصرية، وتوضِّح النظرية أن الإدراك الحاسَّ لا يبدأ من الخصوصيات والتفاصيل إنما من العموميات؛ فالتشابه بين الصورة الذهنية التي نستخدمها لشيءٍ والصورة المرسومة له يعتمد في رسومه على ما يراه وليس ما يعرفه معتمدًا على المفاهيم البصرية بواسطة الحواسِّ".

توضح عفاف فراج ونهى عبد العزيز (٢٠٠٤، ٥٣) أنَّ المعالجين الجشطلتيِّين يدمجون الفنَّ مع طرقهم الخاصة؛ حيثُ يُطلب من الفرد عملُ سلسلةٍ من الرسومات المجردة التي تمثل استجابته الخاصة لسلسلةٍ من الكلمات التي تكون محملةً بخبراتٍ انفعاليةٍ، ويكون رسمُ كلِّ جزءٍ من السلسلة ككلٍّ، وأنَّ المعالج والفرد يرتِّبان الرسوم عند مناقشتها بحيث يستطيعان رؤيتها كلَّها في الوقت نفسه، ويركز المعالج عند ملاحظته الرسومَ على الخطوط والأشكال وملاحظة كيف يتمُّ تنظيم العلاقة بين الشكل والأرضية.

(٤) النَّظرية المعرفيَّة:

يتبنَّى سيلفرSilver (٢٠٠٢) وموسشاين Moschini (٢٠٠٩،٧١) مجموعةً من المداخل المعرفيَّةٌ للعلاج بالفنِّ، وتتمثل في:

- أن رسوم الأطفال هي وسائلُ تصويرية يمكن أن تصوِّر الحقيقة بطريقةٍ موجزةٍ غير لفظيَّةٍ، ويظهر ذلك في الأطفال الذين لديهم صعوبات لفظية.

- كشف دور الفنِّ في تحديد وتقييم وتنمية المهارات المعرفية؛ ويقوم على أساس أنَّ الفنَّ بديلٌ للُغةِ، ويمكن أن تظهر المهارات المعرفية في اصطلاحاتٍ لفظيةٍ موازيةٍ للكلمة المنطوقة.

- يمكن أن تتَّضح المهارات المعرفية في اصطلاحاتٍ بصريَّةٍ ولفظيَّةٍ، وتقييم هذه المهارات المعرفية من خلال اللغة والأنشطة الفنية.

يوضح "بياجيه" أنَّ هناك ربطًا بين ثلاث مراحلَ متتاليةٍ، وهي (النضج والنمو المعرفي والتعبير الفني)، وأكد أنَّ مراحل النمو المعرفيِّ تتَّضح من خلال التعبير الفنيِّ، وتتمثل مراحل التعبير الفنيِّ في ثلاثِ مراحلَ:

المرحلة الحسّ حركيّة: تبدأ فيها الشخبطةُ حتى سن عامين؛ حيثُ تزيد قدرة الطفل على التحكم في مجموعةٍ من الخطوط.

مرحلة العمليات المحسوسة: هي مرحلة ربطٍ؛ حيث يبدأ الطفلُ في الربط بين رسوماته والأشياء المحيطة به الموجودة في البيئة، وهذه تُعَدُّ لغةً شكلية للتواصل.

مرحلة العمليات الشكلية: تظهر فيها التفاصيل والاهتمام بما يقومون برسمه.

وبذلك يذكرر وبينRubin (٢٠٠١)،سيلفرSilver (٢٠٠١) أن نمو الجانب المعرفيِّ دليلٌ على نمو التعبير الفني، وأن المواد والأساليب الفنية تعمل على تنمية الجوانب المعرفية، وتعمل هذه المواد على توسيع نطاق الاتصال وتقديم مهامٍ لتعزيز التَّوازن الانفعالي ويتضح نمو الجانب المعرفي في الشكل التالي.

من خلال ما سبق تمَّ عرض أهمِّ النظريات التي تساهم في مجال العلاج بالفن سواء كان ذلك في مرحلة التشخيص أو في مراحل العلاج أو استخدام التعبير الفني كوسيلة لا خراج الشحنات الانفعالية والتعبير عن محتوي اللاشعور، فيلاحظ أن كلاً منها ينادى بما يراه صوابًا، فنرى أن نظرية التحليل النفسي اهتمت بالناحية النفسية، أمَّا النظريَّة السلوكيَّة فاهتمت بتعليم سلوكٍ جديدٍ، أما نظريَّة الجشطلت فقد اهتمت بالجانب الإدراكي والاستبصار، وأمَّا النظرية المعرفية فقد اهتمت بالمهارات المعرفية وتنميتها..

فترى الدراسة الحالية مناسبة الطريقةِ السلوكيةِ لأسلوب العلاج بالفنِّ أكثر لدى ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة السمعية)؛ لأنهم في حاجةٍ للتعبير عن أنفسهم بحرِّيةٍ دون قيودٍ، وأنَّ الأنشطة الفنية

المقدَّمة للطفل تُعَدُّ لغةً مفرداتُها الأشكالُ والألوانُ؛ لذلك فذوو الإعاقة السمعية أكثرُ الفئاتِ حاجةً لهذه اللغة؛ لأنَّهم لا يستطيعون الكلام، فهُم فاقدو القدرةَ على التواصل مع الآخرين؛ لذلك يلجئون إلى أساليبَ أخرى للتعبير عن أنفسهم وتنمية مواهبه، وأن هناك أساليبَ أخرى يستطيع أن يعبر بها الطفلُ ذو الإعاقة السمعية عن نفسه مثل لغة الشكل ولغة الإشارة التي يدركها عن طريق الفنِّ.

ولأن النظرية السلوكية تحتوى على أساليبَ وممارساتٍ للعلاج بالفن مثل أسلوب التعزيز بصورةٍ متدرِّجة لإيجاد سلوكياتٍ جديدةٍ بنَّاءةٍ للطفل؛ مما يساعد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على تقبل العلاقة بين الطرق السلوكية والعلاج بالفنِّ.

٤-٧ الدِّراسات السَّابقة المتعلِّقة بالعلاج بالفنِّ:

يتتضمن هذا المحور استعراض لملخص لبعض الدراسات السابقة ، ذات الصلة بموضوع الدراسة والتى أجريت فى مجال العلاج بالفن ، وسوف تتناول الدراسة الحالية هذه الدراسات ،موضحة كيفية الاستفادة منها فى الدراسة الحالية ومدى اختلاف الدراسة الحالية عنها .

قد قام كوزلوسكا (٢٠٠١)بدراسة العلاج بالفن الجماعيِّ مع الأطفال المصابين بالصدمة نتيجةً للعنف وانفصال الوالدين وقد هدف الدِّراسة الى علاج مجموعةٍ من الأطفال يعانون من مشاكلَ نمائيةٍ مرتبطةٍ بالصَّدمة، تتَّسم ردود أفعالهم بزيادة استثارتهم وجمودهم الانفعاليِّ؛ بسبب العنف وانفصال الوالدين وتكونت عينة الدراسة من خمسةِ أطفالٍ يعانون من ضغوطٍ ما بعد الصَّدمة، أعمارهم تتراوح من سن أربع إلى ثماني سنواتٍ (٤ - ٨ سنواتٍ)وقد توصَّلت النتائج إلى تأثير استخدام العلاج بالفنِّ على الأطفال المصابين بالصدمة بأسلوبٍ أقلَّ مباشرةً، وسمح في التقليل من حدة القلق والأحاسيس الجسدية.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدامها لبرنامج العلاج بالفن ومدى تأثيره على عينة الدراسة فقد أدى العلاج بالفن هنا غرضا تنفيسيا فهو بذلك يساعد الطفل على أخراج مشاعرة الداخلية وتتفق هذا مع غرض الدراسة الحالية كما ان هذه الدراسة كانت العينة فيها من سن(٨-٤) سنوات أما الدراسة الحالية فقد كانت العينة فى سن (٩-١٢)سنه.

وفى دراسة هاوي وآخرون Howie et al (٢٠٠٢) التي هدفت إلى منح الأطفال الذين فقدوا أحدَ أفرادِ أُسرهم في أحداث الحادي عشَرَ من سبتمبر بيئةً مدعمةً وفرصةً؛ ليعبِّروا عن هذا الحدث بالطرق

الفنية، دلّت النتائج على أن العلاج بالفنِّ ساعد الأطفال والمعالجين على توفير بيئةٍ آمنةٍ يستطيعون فيها توضيحَ مخاوفهم واهتمامهم، وذلك عن طريق الأعمال الفنية التي قاموا بعملها أثناء عملية العلاج بالفن، فأظهر بعض الأطفال تخيُّلاً وتنفيذ أبطالٍ منقذين، والبعض الآخر وجد العزاء والسلوان، بينما أظهر البعضُ منهم مخاوفَهم ولم يستطيعوا إلى الذهاب إلى أبعد من ذلك.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة أن أذا كانت العلاقة بين المعالج بالفن والاطفال تتواجد فى بيئة أمنة تسفر عن نتائج أفضل فى العلاج والاهتمام بالأعمال الفنية التي يقومون بها وتحليلها تحليلا جيدا وقدتم الاستفادة منه أثناء وضع جلسات البرنامج للدراسة الحالية .

وقد قامت سحر حلمي غانم (**٢٠٠٤**) بدراسة فاعليَّة العلاج بالفنِّ في علاج المخاوف المرضيَّة لدى عيِّنةٍ من تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيِّ، وقد هدفت الدِّراسة إلى تصميم برنامج للعلاج بالفنِّ؛ لعلاج المخاوف المرضية لدى عيِّنةٍ من تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيِّ من الجنسين (ذكوراً، وإناثًا)، وكذلك الكشف عن مدى استمرارية تأثير البرنامج خلال فترة متابعة مدتها ثلاثة أشهر (٣أشهر) على الأقل من انتهاء البرنامج العلاجيِّ، تكوَّنت من عشرين (٢٠) تلميذًا وتلميذةً تتراوح أعمارهم ما بين ثماني إلى عشر (٨ : ١٠) سنواتٍ ممِّن يعانون من المخاوف المرضية، وقد كشفت النتائج إلى تحقُّق فروض الدِّراسة، وتمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظريِّ والدِّراسات السَّابقة.

ارتبطت الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في استخدامها للعلاج بالفن كبرنامج علاجي وقد استخدمت العينة من الذكور والاناث كما كانت هذه الدراسة ايضا لاختيارها للعينة من الجنسين الذكور و الإناث ومدى استمرارية تأثير البرنامج العلاجي على العينة خلال فترة المتابعة .

وفى دراسة فهد بن سليمان الفهيد (٢٠٠٧)قام بدراسة دور العلاج بالفنِّ التشكيليِّ في تأهيل ذوي إصابات العمود الفقريِّ في مدينة الملك فهد الطِّبِّيِّة، وقد هدفت الدِّراسة إلى توضيح الدور الذي يقوم به العلاجُ بالفنِّ في تأهيل ذوي إصابات العمود الفقريِّ من خلال الرسم والتصوير والتشكيل المجسم والتخيل الموجه والعلاج الترويحيِّ بالفنِّ، وكذلك عرض بعض استراتيجيات العلاج بالفنّ التشكيلي وتكونت عيِّنةُ الدراسة من ثلاث حالاتٍ من إصابات العمود الفقريِّ تمَّت متابعتها بمستشفى التَّأهيل الطبي وعرض الباحثُ

من خلال النتائج الاستراتيجيات التي تُستخدَم في وحدة العلاج بالفنِّ، وذكر عددًا من التوصيات أهمها: القيام بدراساتٍ مماثلةٍ موسَّعةٍ من حيث عدد العينة؛ لتكشف الاستراتيجيات المستعملة في مجال العلاج بالفنِّ التشكيليِّ.

استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في استخدامها للعلاج بالفن من رسم وتشكيل مجسم وتخيل موجه فقد استخدمت هذه الدراسة التشكيل باستخدام الورق المقوى الملون وكذلك التشكيل بالطين الصلصال ولكن اختلفت مع هذه الدراسة في اختيار العينة.

وقد قامت دراسة نشوة عبد الحميد عبد اللَّطيف (٢٠١١)بدراسة تأثير العلاج بالفنِّ على بعض جوانب النُّموِّ لدى الطِّفل التَّوحُّديِّ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العلاج بالفنِّ في تحسين بعض جوانب النُّموّ (الحركيِّ الدقيق، اللغويِّ، الاجتماعيِّ) لدى الطِّفل التوحدين وتكونت عينه الدراسة من واحد وثلاثين (٣١) طفلاً وطفلة من أطفال التَّوحُّد، تصلُ أعمارُهم إلى ستِّ سنوات وتوصلت الدِّراسةُ إلى استمرَّار تأثير العلاج بالفنِّ على أطفال المجموعة التَّجريبيَّة بعد مرور فترةٍ زمنيةٍ.

واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسة فى اختيارها لفئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة وولكن أختلف في اختيارها للعينه فقد اختارت الدراسة الحالية عينه من الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية أما هذة الدراسة فقد اختارت عينه الدراسة من الأطفال التوحديين.

وفى دراسة ميِّ أنور خليفة (٢٠١١)التى هدفت إلى التَّحقُّق من فعاليَّة برنامج العلاج بالفنِّ في تخفيف التَّلازمات الحركيَّة واللَّفظيَّة لدى عيِّنةٍ من الأطفال التَّوحُّديِّين، ومساعدتهم على التَّخفيف من السُّلوكيَّات السَّلبيَّة الَّتي يقومون بها، وتكوَّنت عينةُ الدراسة من مجموعةٍ من الأطفال التَّوحُّديِّين، وعددهم اثنا عشرَ (١٢) طفلاً يقعون في المرحلة العمرية من ستة أعوامٍ إلى اثني عشَرَ (١٢-٦) عاما توصلت الدراسةُ الى استمرار تأثير البرنامج العلاجي بالفن على أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور فترة المتابعة

٤-٨استخدام العلاج بالفن مع ذوي الإعاقة السمعية:

العلاج بالفن يعتبر لغة فعالة لدى ذوي الإعاقة السمعية لعدم استطاعتهم بالتعبير اللفظي عن مشاعرهم

الداخلية ومتطلباتهم، وان العلاج بالفن يتيح الفرصة للتعبير ويتم عن طريق استخدامه للأنشطة الفنية المختلفة من تشكيل بالصلصال والرسم والتشكيل بالورق ويعمل ذلك على تنمية قدراتهم.

يوضحJudith (٢٠٠٥، ٣٦)" أن العلاج بالفن ًلغة للتعبير يُقبَل فيها كلُّ ما هوسلبيٌّ أو إيجابيٌّ، وكل ما يصعب التعبير عنه من تخيلات؛ حيث أنه يحترم حركة التعبير عن النفس وحرية الاكتشاف والطريقة والخامات الملائمة للتعبير، كما أن الانهماك في العمل الفني يحقق السعادة والابتهاج".

وترى سُهَى أمين (٢٠٠٢،٦٩) "أنَّ الأنشطة الفنية من أهم الأنشطة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فتعمل على تنمية الإدراك البصري لديهم عن طريق الإحساس باللون والمسافة والحجم والخط وملامسة السطوح؛ لهذا فالعمل الفني يفيد ذوي الإعاقة السمعية لتنميته لنواحي الإدراك البصرية والحواس الأخرى لدى المعاق سمعيًّا".

٤-٩أهمية العلاج بالفن لذوى الإعاقة السمعية: -

كما يرى سيلفر،راولى Silver & Rawley(٢٠٠٣،٣٦) "إنَّ للفن قيمةً لها معنىً في تسهيل عملية الاتصال لذوي الإعاقة السمعية تهمل فيها اللغة، ويصبح وسيطًا للأفكار والمشاعر التي يصعب التعبير عنها بالكلام، ويُستخدَم الفنُّ كمحفزٍ لاستخراج مشاعر واتجاهات الطفل نحو نفسه ونحو الآخرين وإن الفن يقبل الطفل كما هو وليس كما نحن نحب؛ فهو يزيل المعوقات أمام الطفل، ويشجع الطفل على الاستقلالية والعمل".

وبضيف ويت وكارن Wet, Karin (١٩٩٩،٣٠) "أنَّ العلاج بالفنِّ لدى المعاقين سمعيًّا يُعَدُّ بديلاً عن الكلام؛ حيث أنَّهم في حاجةٍ إلى فرصةٍ لتنظيم أفكارهم وتعبيراتهم، وأنَّه يتيحُ للطفلِ التعبيرَ عن مشاعرَ عديدةٍ بأمانٍ فيبدع الطفلُ أشكالاً جمالية".

وفي دراسة فرانسس،اندرسوFrances, Anderso (٢٠٠٤،٣٣)"ترى أنَّ استخدام الأنشطة الفنية لدى المعاقين سمعيًّا يمكن استخدامها في حلِّ مشكلات التعليم، فيمكن تعليمُه التعبيرَ بالكتابة من خلال الفن

بطريقةٍ أسهلَ تمكّنه من تحويل لغة الاتصال خطوةً بخطوةٍ في اتجاه التعزيز البصري كضرورةٍ، ويخطط بعناية الأنشطة الفنية التي تتيح له فرص التفكير والفهم بطرقٍ غير متوقعة تحقق له الارتياح".

٤-١٠ دور المعالج بالفنِّ لدى ذوي الإعاقة السمعية:

يقول ديهلسDiehls (٢٠٠٨، ٥) أنه توجَد أهمية كبيرة للعلاقة بين الطفل والمعالج بالفن؛ فالفن جسر يتواصل من خلاله المعالج والطفل .

يرى ديهلس Diehls (٢٠٠٨،٨)أنَّ العلاج بالفنِّ يهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على فهم وتفسير ما يقومون به من عملٍ فنيٍّ؛ لذلك ينحصر دور المعالج بالفن في الآتي:

- أن على المعالج أن يهيئ المكان الملائم، وأن يكون مدعمًا ومشجعًا ومانحًا للرعاية وأمينًا وصادقًا.
- أن المعالج بالفن يقوم بالبحث عن الرسائل الخفية في أعمال الطفل المعاق سمعيًّا.
- يمكن أن يعطي المعالج بالفن تفسيرًا أثناء الجلسة العلاجية.

يشير ايفنس Evans (١٩٩٨) أنَّ أهمَّ ما يصبو إليه المعالجُ هي العلاقة التي يقيمها مع الطفل، وأنها غاية الأهمية بالنسبة للعملية العلاجية.

٤-١١ دراسات تناولت العلاج بالفنِّ عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية:

قد قامت دراسة فالنتينا وديع الصايغ (٢٠٠١) بدراسة فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصُّمِّ في مرحلة الطفولة المتأخرة من (١٢-٩) عام وهدف الدراسة تهدف إلى الكشف عن مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال الصُّمِّ، والكشف عن مدى فاعلية برنامج الأنشطة الفنية الفردية والجماعية لتخفيض حدة السلوك العدواني لدى الصُّمِّ وقد توصلت نتائج الدراسة الى أهمية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني للأطفال الصُّمِّ في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وقامت ميادة محمد فاروق (٢٠٠٦) بدراسة فاعلية برنامج إرشاديٍّ قائمٍ على الفن التشكيلي في تخفيض الشعور بالعزلة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين سمعيا وهدف الدراسة الى التَّحقُّق من فاعلية الفن

التشكيلي في تحقيق العزلة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية الفنِّ التشكيليِّ في تخفيض العزلة الاجتماعية للطفل المعاق سمعيًّا.

وقد قامت سهير كامل توني (٢٠٠٦)بدراسة فاعلية برنامج في الأنشطة الفنية اليدوية في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال الصُّمِّ وقد هدفت الى التعرف على المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال الصُّمُّ في مرحلة الطفولة المتأخرة من تسعٍ إلى اثنتي عشْرَةَ (١٢-٩) سنةً، ومن ثَمَّ بناء برنامج في الأنشطة الفنية اليدوية لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى الصُّمِّ وأظهرت النتائج فاعلية برنامج الأنشطة الفنية اليدوية في خفض بعض المشكلات لدى الأطفال الصُّمِّ في مرحلة الطفولة المتأخرة.

المراجع

المراجع العربية:

١- آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٣).**استمارة دراسة الحالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، "غير العادين " كراسة تعليمات** ،القاهرة:الأنجلو المصرية.

٢- آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٥). **التفوق العقلي والإبداع والموهبة**،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٩). **دور المعلمة في تنمية التدفق لدى الأطفال بإكسابهم المهارات الأساسية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية السادسة لقسم رياض الأطفال بتربية طنطا بعنوان البحث عن السعادة لأطفالنا**، ١٤ ابريل.

٤- آمال عبد السميع باظة (٢٠١٠). **التدفق النفسي وعلاقته بالميول الكمالية العصابية لدى طلاب وطالبات كلية التربية**، المؤتمر السابع لكلية التربية بكفرالشيخ، ١٣-١٤ أبريل، ١-٤٢.

٥- آمال عبد السميع باظة (٢٠١٠). **الموهبة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- آمال عبد السميع باظة (٢٠١١).**اختبار التدفق النفسي"كراسة التعليمات"**،القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

٧- آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢، أ). **تربية الأطفال**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢). **مهارات التواصل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٩- آمال عبد السميع باظة (٢٠١٤).**دليل الكشف عن الأطفال الموهوبين**،القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠- إبراهيم أمين القريوتي، زهرة الدقاق (٢٠٠٦). **دليل الوالدين في التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية**، عمان، الأردن :دار يافا للنشر والتوزيع.

١١- إبراهيم أمين القريوتي، زهرة الدقاق (٢٠٠٦). **الإعاقة السمعية**، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

١٢- إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٠٣). **الإعاقة السمعية**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٣- إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٠٧). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٤- إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠١١). **تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيًّا وعلاقتهما ببعض المتغيرات ذات الصلة**، مجلد (٣٨)، ملحق (٤)، كلية العلوم التربوية: الجامعة الأردنية.

١٥- إبراهيم عبس الزهيري (٢٠٠٣). **تربية المعوقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفي وخبرات عالمية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦- إبراهيم مصطفى القريوني (١٩٩٤). **سيكولوجية المعوقين سمعيًّا**، العين: مكتبة الإمارات.

١٧- إجلال محمد سري (٢٠٠٠). **علم النفس العلاجي**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

١٨- أحمد إبراهيم احمد (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٩- أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٠). **إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠- أحمد حسن اللقاني، أمير القرشي (١٩٩٩). **مناهج الصُّمِّ "التخطيط والبناء والتنفيذ"**، القاهرة: عالم الكتب.

٢١- أسامة فاروق مصطفى (٢٠٠٩). **الاضطرابات السلوكية لدى الصُّمِّ (المفاهيم – النظريات – البرامج)**، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

٢٢- أشرف أحمد عبد القادر (٢٠٠٤). **سيكولوجية التفوق والتخلف العقلي**، بنها: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.

٢٣- السيد عبد الحميد عطية، سلمى محمود جمعة (٢٠٠١). **الخدمة الاجتماعية وذوي الاحتياجات الخاصة "المواجهة والتحدي"**، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

٢٤- أنسى محمد قاسم (٢٠٠٠). **مقدمة في سيكولوجية اللغة**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢٥- إيهاب الببلاوي (٢٠٠٤). **توعية المجتمع بالإعاقة الفئات – الأسباب – الوقاية**، الرياض: مكتبة الرشد للنشر.

٢٦- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي (١٩٨٩). **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الثاني، القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٧- جمال محمد الخطيب (٢٠٠٢). **مقدمة في الإعاقة السمعية**، ط٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٨- جمال محمد الخطيب ، منى صبحي الحديدي (٢٠٠٥، أ). **المدخل إلى التربية الخاصة**، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

٢٩- جمال محمد الخطيب ، منى صبحي الحديدي (٢٠٠٩،ب). **المدخل إلى التربية الخاصة**، الأردن: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

٣٠- حسني الجبالي (٢٠٠٥). **العميان والصُّمِّ بين الاضطهاد والعظمة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣١- خالد محمد عسل (٢٠١٢). **ذوو الاحتياجات الخاصة، رؤى نظرية وتدخلات إرشادية**، الأسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٣٢- رزق أبوزيد السقا (٢٠٠٨). **برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عيِّنةٍ من المراهقين المعاقين سمعيًّا**، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة كفرالشيخ.

٣٣- رشاد عبد العزيز موسى (٢٠٠٢). **علم نفس الإعاقة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٤- رشاد عبد العزيز موسى (٢٠٠٩). **سيكولوجية المعاق سمعيًّا**، القاهرة: عالم الكتب.

٣٥- رياض بدري مصطفى (٢٠٠٥). **الرسم عند الأطفال**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٣٦- ريم سليفيا (٢٠٠٣). **رعاية الموهوبين، إرشادات للآباء والمعلمين، ترجمة عادل عبد الله محمد**، القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

٣٧- ريم نشابة معوض (٢٠٠٤). **الولد المتخلف تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية المعتمدة**، بيروت: دار العلم للملايين.

٣٨- زينب محمد فتحي بنداري (٢٠٠٩). **فعالية برنامج قائم على استخدام أنظمة التعليم المرئية الإلكترونية لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين سمعيا**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية: القاهرة.

٣٩- زينب محمود شقير (٢٠٠٢). **أنا ابنكم المعاق**، القاهرة: النهضة المصرية.

٤٠- زينب محمود شقير (١٩٩٩). **اضطرابات اللغة والكلام**، القاهرة: النهضة المصرية.

٤١- زينب محمود شقير (٢٠٠٠). **اضطرابات اللغة والتواصل**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٢- زينب محمود شقير (٢٠٠٢ ب). **أسرتي/ مدرستي / أنا ابنكم المعاق / ذهنيًّا / سمعيًّا / بصريًّا**، القاهرة: النهضة المصرية.

٤٣- زينب محمود شقير (٢٠٠٢). **سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. أسرتي، مدرستي، أنا ابنكم المعاق ذهنيًّا. سمعيًّا. بصريًّا. الخصائص، صعوبات التعلم والتعليم والإرشاد**، القاهرة: النهضة المصرية.

٤٤- سحر محمد حلمي غانم (٢٠٠٤). **دراسة لفاعلية العلاج بالفن في علاج المخاوف المرضية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال: جامعة الإسكندرية.

٤٥- سعد عبد المطلب عبد الغفار (٢٠٠٢). **الفروق الجوهرية بين الأطفال الصُّمِّ والبكم وأقرانهم الأسوياء في استخدام استراتيجيات تحليل المعلومات**، مجلة معوقات الطفولة بجامعة الأزهر، العدد العاشر.

٤٦- سعيد حسني العزة (٢٠٠١). **الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة**، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

٤٧- سعيد حسني العزة (٢٠٠١). **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية**، ط٣، عمان: دار العلمية الدولية.

٤٨- سلوى محمد عبد الباقي (٢٠٠٢). **موضوعات في علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٩- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠أ). **المرجع في التربية الخاصة المعاصرة. "ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل"**، الأسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

٥٠- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠-ب). **علم نفس الموهبة رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية**، القاهرة، مصر: العربيةللطباعة و النشر.

٥١- سهى أحمد أمين (٢٠٠٢). **الاتصال اللغوي للطفل التوحدي التشخيص – البرامج العلاجية**، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

٥٢- سهير كامل توني (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج في الأنشطة الفنية اليدوية في خفض بعض المشكلات لدى الأطفال الصُّمِّ**، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة المنيا.

٥٣- سيد أحمد البهاص (٢٠١٠). **التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عيِّنةٍ من المراهقين مستخدمي** الإنترنت (دراسة سيكومترية – إكلينيكية)، المؤتمر السنوي الخامس عشر بمركز الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس، ١١٧-١٦٩.

٥٤- سيد أحمد شكري (٢٠٠٢). **الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة**، المؤتمر العلمي الخامس من ١٤-١٥ ديسمبر لكلية التربية: جامعة أسيوط.

٥٥- سيد محمود الطواب (٢٠٠٥). **علم النفس الاجتماعي (الفرد في جماعة)**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥٦- شاهين إمام (٢٠٠٠). **أضواء على الحديث في رعاية وتأهيل وتعليم المعوقين سمعيًّا، ندوة الاتجاهات المعاصرة في التَّعلُّم والتأهيل المهني للمعوقين سمعيًّا**، الرياض: وزارة المعارف.

٥٧- صبحي سليمان (٢٠٠٧). **تربية الطفل المعاق**، الجيزة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

٥٨- صبحي عبد الفتاح الكفوري (٢٠١٣). **سيكولوجية غير العاديين**: دار السلطان للطباعة والنشر .

٥٩- صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

٦٠- صلاح مكاوي (٢٠٠١). **دراسة تنبؤية لأثر ضغوط الحياة في بعض متغيرات الشخصية لدى فئاتٍ من الموهوبين**، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، عدد (٤٦)، مايو، ٣-٥١.

٦١- طارق الريس (٢٠٠٦). **ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة: الفلسفة والاستراتيجيات، بحث نظري مقدم للمؤتمر العربي التاسع، رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي (الحاضر – المستقبل)**: القاهرة.

٦٢- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣، أ). **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات**، القاهرة: دار الرشاد.

٦٣- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات**، ط٢، القاهرة: دار الرشاد.

٦٤- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). **الإعاقات الحسية**، القاهرة: دار الإرشاد.

٦٥- عبد الرحمن سليمان وإيهاب الببلاوي (٢٠٠٥). **المعاقون سمعيًا**، الرياض: دار الزهراء للطباعة و النشر.

٦٦- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، أساليب التعرف والتشخيص**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٦٧- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٢). **معجم الإعاقة السمعية**، القاهرة: دار القاهرة.

٦٨- عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٣). **مقدمة في التربية الخاصة، سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٦٩- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٨٥). **دراسة لحجم مشكلة النشاط الزائد بين الأطفالِ الصُّمِّ وبعض المتغيرات المرتبطة**، مجلة كلية التربية، العدد التاسع: جامعة عين شمس.

٧٠- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٢). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، إنجليزي – عربي** ،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧١- عبد الغفار الدماطي (٢٠٠٠). **المدخل إلى الإعاقة السمعية**، الرياض: جامعة الملك سعود.

٧٢- عبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٢). **فاعلية السيكودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصُّمِّ**، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بني سويف: جامعة القاهرة.

٧٣- عبد الفتاح صابر عبد المجيد (١٩٩٨). **التربية الخاصة لمن؟ لماذا؟ كيف؟**، القاهرة: الصفوة للطباعة والنشر.

٧٤- عبد الله عيسى الحداد (٢٠٠٠). **سمات شخصية الطالب المبدع في مجالات الفنون التشكيلية في الكويت**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، العدد (٣)، كلية التربية: جامعة المنيا، يناير، ٤١٠-٤٤٠.

٧٥- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). **الموهوبون والمتفوقون "خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم"**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٦- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط٤ ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٧- عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٥). **مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال**، القاهرة: دار المعارف.

٧٨- عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٦). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٩- عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٨). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتزويدهم**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٠- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨١- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١). **مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٢- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١٤). **ذوو الإعاقة السمعية. تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم**، القاهرة: عالم الكتب.

٨٣- عبد المنعم الحنفي (١٩٩٩). **الكتاب الجامع في الاضطرابات النفسية وطرق علاجها نفسيًا**، ط٢،القاهرة: مكتبة مدبولي.

٨٤- عبير صديق أمين (٢٠٠٦). **فاعلية التكامل بين الروضة والأسرة في استخدام مهارات التواصل لإعداد الطفل ضعيف السمع للصف الأول الابتدائي**، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.

٨٥- عطية عطية محمد (٢٠٠٩).**تنمية الموهبة والإبداع عند الصم** ، الأسكندرية :مؤسسة حورس للنشر.

٨٦- عصام حمدي الصفدي (٢٠٠٣). **الإعاقة السمعية**، عمان: دار البازوري العلمية.

٨٧- عفاف أحمد فراج، نهى مصطفى عبد العزيز (٢٠٠٤). **الفن وذوو الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٨- علي سليمان (٢٠٠٢). **تجارب عالمية حديثة في رعاية الموهوبين "ورقة الحث" الملتقى الأول لمؤسسات رعاية الموهوبين بدول الخليج العربي**، المملكة العربية السعودية، الرياض، مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٣-١٤ يناير.

٨٩- على عبد النبي حنفي (٢٠٠٠). **مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها: جامعة الزقازيق.

٩٠- على عبد النبي حنفي (٢٠٠٣). **مدخل إلى الإعاقة السمعية**، الرياض: سلسلة إصدارات الأكاديمية الخاصة.

٩١- على عبد النبي حنفي (٢٠٠٥). **معوِّقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعيًا في معاهد الأمل للصُّمِّ وبرامج الدمج في المدرسة العادية، مجلة مركز الإرشاد النفسي** ،عدد(١٩): جامعة عين شمس.

٩٢- على عبد النبي حنفي (٢٠٠٧). **العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة**، دسوق: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٩٣- على عبد النبي حنفي (٢٠١٠). **أساليب اكتشاف ورعاية الاستثناءات المزدوجة (الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية)** مؤتمر كلية التربية، بنها.

٩٤- على عبد النبي حنفي (٢٠١٠). **استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساندة في تعليم الطلاب الصُّمِّ وضعاف السمع: دراسة تحليلية تقويمية في ضوء بعض المتغيرات**، المؤتمر السنوي السادس والعشرون لعلم النفس في مصر والثامن عشر العربي والذي تنظمه الجمعية المصرية للدراسات النفسية خلال الفترة من ١٥-١٧ فبراير ٢٠١٠.

٩٥- علي عبد النبي حنفي (٢٠١١). **لغة الإشارة للصُّمِّ: الأسس والقواعد تحت الطباعة**، الرياض :دار الزهراء للنشر.

٩٦- علي عبد النبي حنفي (٢٠٠٩). **مدخل إلى الإعاقة السمعية**، ط٢، الرياض: مكتبة الزهراء.

٩٧- عمرو رفعت عمر علي (٢٠٠٥). **الإعاقة السمعية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٩٨- عواض بن محمد عويض الحربي (٢٠٠٣): **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصُّمِّ**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم.

٩٩- عوشة أحمد المهيري (٢٠٠٨). **كيف تنمي السلوك الابتكاري لدى طفلك المعاق سمعيًّا**: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

١٠٠- عوض بن مبارك سعد اليامي (٢٠٠١). **علاج أطفال التَّوحُّد من خلال الفن التشكيلي**، كلية التربية: جامعة الملك سعود.

١٠١- عوض بن مبارك سعد اليامي (٢٠٠٤). **الأشكال البصرية والعلاج النفسي نحو علاج معرفي سلوكي بالفن التشكيلي**، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، عدد(٤)، السنة السابعة عشر.

١٠٢- عايدة عبد الحميد محمد (١٩٩٠). **العلاج بالفن مدخل نفسي وتنموي لرعاية الطفل المتخلف عقليا دراسة حالات**، مجلة كلية التربية: جامعة عين سمش ،عدد(١٤) ،١٥٤-١٧.

١٠٣- فاتن فاروق موسى (١٩٩٤). **علاقة الذكاء غير اللفظي بالتحصيل الدراسي لدى الصُّمِّ والأسوياء**، رسالة ماجستير غير منشورة، ، كلية التربية: جامعة الزقازيق.

١٠٤- فاروق فارع الروسان (٢٠٠١). **دراسات وبحوث في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكرللنشر.

١٠٥- فاروق فارع الروسان (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة**، ط٣، عمان: دار الفكر للنشر.

١٠٦- فاروق محمد صادق (٢٠٠٠). **التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة: مشروع حقيبة إرشادية لرعاية التلميذ ذوي الإعاقة السمعية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين**، النشرة الدورية، العدد (٦١)، ٣٣-١٣.

١٠٧- فاطمة أحمد الكعبي (٢٠٠٧). **الموهوبين والمتفوقون استراتيجيات وتطبيقات**، ط٢: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٠٨- فالنتينا وديع الصايغ (٢٠٠١). **فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصُّمِّ في مرحلة الطفولة المتأخرة**، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الفنية : جامعة حلوان.

١٠٩- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، ط٢، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

١١٠- فتحية أحمد بطيح (٢٠٠١). **مناهج التربية الخاصة لغير العاديين وإعداد معلم التربية الخاصة**، المنوفية: دار الحسين للطباعة والنشر.

١١١- فهد بن سليمان الفهيد (٢٠٠٧). **دور العلاج بالفنِّ التشكيليِّ في تأهيل إصابات ذوي العمود الفقري في مدينة الملك فهد الطبية**، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة الملك سعود.

١١٢- فوزية محمد الأخضر (١٩٩٨). **دمج الطلاب الصم وضعاف السَّمع في المدارس العادية**، ط٣، الرياض: مكتبة التوبة للنشر.

١١٣- فيصل محمد الرزاز (١٩٩٠). **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، بيروت: دار العلم للملايين.

١١٤- فؤاد عيد الجوالدة، مصطفى نوري القمّش (٢٠١٢). **البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١١٥- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠). **السامعون بأعينهم، الإعاقة السمعية**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١١٦- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠). **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١١٧- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣). **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١٨- مجدي عزيز إبراهيم، جمعة حمزة أبو عطية (٢٠٠٦). **تدريس الرياضيات للتلاميذ المعوقين سمعيًّا**، القاهرة: عالم الكتب.

١١٩- محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٣). **حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد والقياس**، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، خارج الإصدار المتسلسل لكتاب الشبكة، العدد (٢٩).

١٢٠- محمد السيد صديق (٢٠٠٩). **التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة**، مجلة الدراسات النفسية، عدد (١٩)، ٣٥٧-٣١٣.

١٢١- محمد الصافي عبد اللا (٢٠٠١). **القبول/الرفض الوالدي وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى الأطفال الصُّمِّ**، رسالة ماجستير غير منشورة ،القاهرة : جامعة عين شمس،.

١٢٢- محمد النوبي محمد (٢٠٠٠). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الأطفال الصُّمِّ**، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة الزقازيق.

١٢٣- محمد النوبي محمد (٢٠١٠). **مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال الموهوبين (١٢-٩) عامًا**، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٢٤- محمد حسنين العجمي (٢٠٠٧). **فلسفة التربية لذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين**، القاهرة: عالم الكتب.

١٢٥- محمد عبد المجيد فضل (٢٠٠٣). **أبعاد معاصرة للتربية الفنية للفئات الخاصة في البيئات العربية والإسلامية**، الرياض، مركز البحوث التربوية، كلية التربية: جامعة الملك سعود.

١٢٦- محمد علي كامل (١٩٩٩). **لغة الإشارة للقائمين على رعاية الصُّمِّ**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٢٧- محمد فتحي عبد الحي (١٩٩٥). **مدى فاعلية برنامج مقترح لتحسين مهارات التواصل للأطفال ذوي الإعاقة السمعية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية:جامعة الزقازيق.

١٢٨- محمد فتحي عبد الحي (٢٠٠١).**الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل**،الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

١٢٩- محمد محمود النحاس (٢٠٠٦). **سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣٠- محمد محمود عبد الحي (٢٠٠١). **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل**، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

١٣١- محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣). **التعلم (المفهوم – النماذج – التطبيقات)**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣٢- محمود ملكاوي (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج تدريبي لأمهات الأطفال المعاقين سمعيًّا إعاقة متوسطة في مرحلة ما قبل المدرسة في تحسين نطق الأصوات الكلامية العربية**، رسالة دكتوراه غير منشورة لجامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان.

١٣٣- مروة نشأت معوض حسن (٢٠١٤). **فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين صلابة الشخصية وفعالية الذات لدى المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة كفر الشيخ.

١٣٤- مصطفى محمد عبد العزيز حسن (١٩٩٧). **التربية الفنية للفئات الخاصة**، القاهرة: الانجلو المصرية.

١٣٥- مصطفى محمد على كامل (٢٠٠٤). **القياس والإرشاد النفسي في ميدان التربية الخاصة**، القاهرة: دار الطلائع.

١٣٦- مصطفى نورى القمَّش (٢٠٠٠). **الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

١٣٧- مصطفى نورى القمَّش ، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٣٨- منال عبد الفتاح الهنيدي (٢٠٠٠٥). **المهارات البصرية الأساسية للفنون البصرية لطفل الروضة**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٣٩- منى توكل السيد (٢٠١٢). **جودة الحياة. ومفهوم الذات لدى عيِّنةٍ من الطلاب الصُّمِّ الموهوبين**، مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية الثامن والعشرون لعلم النفس من ٦-٨ فبراير، كلية التربية ،القاهرة: جامعة الأزهر.

١٤٠- مها أبو العز (٢٠٠٦). **العلاج بالرسم أسلوب علاجي ناجح مع الأطفال**، القاهرة: مركز أسرتي مبدعة.

١٤١- مي أنور محمد خليفة (٢٠١١). **فعالية برنامج للعلاج بالفنِّ في تخفيف المتلازمات الحركية واللفظية لدى عينة من الأطفال التوحديين**، رسالة ماجستير، كلية التربية

١٤٢-ميّ أنور محمَّد خليفة(٢٠١٦) فعاليَّة برنامج للعلاج بالفنِّ في تنميةِ التَّدَفُّق النَّفسيِّ ومهاراتِ التَّواصلِ لدى عيِّنَةٍ من الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقةِ السَّمعيَّةِ :**رسالة دكتوراه غير منشورة.**

١٤٣- ميادة محمد فاروق (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج إرشاديٍّ قائمٍ على الفنِّ التشكيليِّ في تخفيض الشعور بالعزلة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا**، رسالة ماجستير غير منشورةٍ، كلية التربية: جامعة عين شمس.

١٤٤- نايا هايل السرور (٢٠٠٢). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

١٤٥- نجدة إبراهيم علي سليمان (٢٠٠٠). **نظام التعليم في التربية الخاصة**، القاهرة: الشمس للطباعة والنشر.

١٤٦- نشوة عبد الحميد عبد اللطيف (٢٠١١). **تأثير العلاج بالفن على بعض جوانب النمو لدى الطفل التوحدي**، رسالة ماجستير (كلية رياض الأطفال): جامعة الإسكندرية.

١٤٧- نهاد صالح الهذلي (٢٠٠٥). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا في مرحلة ما قبل المدرسة في عينة أردنية**، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.

١٤٨- هالة الجرواني، شريف خميس (٢٠٠٩). **الطفل الموهوب، الموسوعة العلمية التعليمية**، الأسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع.

١٤٩- وسام أمين محمد الشراكي (٢٠٠٩). **أساليب التَّعلُّم لدى الصُّمِّ في ضوء بعض المتغيرات الأسرية**، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة كفرالشيخ.

١٥٠- وصال محمد الدوري (٢٠٠٥). **الضحايا الصامتون، مشروع الإسناد النفسي - الاجتماعي للأطفال والمعلمين في العراق**، العراق: بغداد.

١٥١- وفاء على محروس زاهر (٢٠٠٧). **فاعلية التدخل المبكر في تحسين مهارات التواصل للأطفال ضعاف السمع**، رسالة ماجستير، كلية التربية: الزقازيق.

١٥٢- يوسف جلال يوسف (٢٠٠٣). **دراسة تحليلية مقارنة لمدى وتركيز الانتباه البصري وعلاقتهما بالذكاء والتفكير الابتكاري لدى عيِّنةٍ من الصُّمِّ والعاديِّين**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٧)، الجزء (٤)، ٢٦٤-٢٢٥.

المراجع الأجنبية:

١٥٣- Alexander, G., B. (2005). Academy for Listening and Spoken Language, Existing Evidence that Supports Rationale for Auditory- Verbal Practice Dictionary, Retrieved 2005, from *http://www.agbellacademy.org/existing evidence*.

١٥٤- Altman, A. (1996). Metting the needs of Adolescents with Impaired Hearing, Boston, *Allynand Bacon*.

١٥٥- American Art Therapy Association (2010). What is Art Thepary? Retrieved from *http://www.arttherapy.org/aata-about arttherapy.html*.

١٥٦- Armstrong, A. C. (2008). The Fragility of Group Flow: The Experiences of Two Small Groups in a Middle School Mathematics Classroom, *Journal of Mathematical Behavior*, 27, P.p.101-115.

١٥٧- Bakker, A. (2008). The Work Related Flow Inventory: Construction and Initial Validation of the Wolf, *Journal of Vocational Behavior*, 72, P.p.400-414.

١٥٨- Belcastro, Feank, P. (2004). Rural Gifted Students who are Deaf or hard of Hearing: How Electronic Technologycan Help, *American Annals of the Deaf*, Vol.149-n4, P.p. 304-313.

١٥٩- Bernheimer, L. P., & Keogh, B. K. (1995). Weaving Interventions into The Fabric of every day Life: An approach to family Assessment, *Topics in early Childhood Special Education*, 15, P.p. 415-433.

١٦٠- Bessm F. & Humes, L. (2008). Audiology: The Fundamentals, Philadelphia, *Lippincott Williams & Wilkines.*

١٦١- Betts, Donn. (2005). A Systematic Analysis of art Therapy Assessment and Rating Instrument Literature, Doctoral Disseration Florida State University, Tallahassee, Retrieved from *http://www.art-therapy.us/assessment.htm.*

١٦٢- Blood, J. A. (2006). Non-Industrial Textile Production as Optimal Experience: Applicability of the Flow Therapy to Clothing and Textiles Subject Matter, *PHD Oregon State University.*

١٦٣- Blough, lisak, Robertk (1999). Identification of Gifted Deaf Children: A Complex but Critical educational Process, *Perceptual and Motor Skills*, P.p. 219-221.

١٦٤- Brenner (1996). Psychonalysis, Mind and Meaning, *New York*, *Psychonalytic Quarterly Press.*

١٦٥- Britich Association of Art Therapists (BAAT) (2010). What is Art Therapy? Retrived from *http://www.Baat.org/art Therapy.*

١٦٦- Brodie, S. (2007). Art Therapy and Adolescent Parental Bereave-ment: case Study of a 14 year Old Girl, master of Arts, The Department of Creative Arts, *Concordia Therapies University*, *Canada.*

١٦٧- Brown, A., Colon, E. Garman, N. and Chambliss (2001). Educational Applications of Art Therapy: Increasing Collegiality withm Campus Residential Areas, Ed. 456364, from *www.eric.ed.gov.*

١٦٨- Buisson, Geraldj (2012). College Collaboration with Gifted Programs: Deaf Studies Unit, *American Annals of The Deaf*, P.p. 87-91.

١٦٩- Case, C. & Dally (1990). the Triangular Relationship (3) The Image as Mediator, *Journal of The British Association of Art Therapy*, P.p. 20-26.

١٧٠- Case, C. & Dally (1992). The Handbook of Art Therapy, *London, Routledge.*

١٧١- Chen, C. F. & Chen, C. W. (2011). Speeding for Fun? Exploring the Speeding Behavior of Riders of Heavy motorcycles using the Theory of Planned Behavior and Psychological Flow Theory, *Accident Analysis and Prevention*, 43, P.p. 983-990.

١٧٢- Chen, H. Wigand & Nilan (2000). Exploring Web User's optimal Flow Experiences, *Information Technology & People*, 13(4), P.p.263-281.

١٧٣- Chin, S. (2003). Children's Consonant Inventories after Extended Cochlear Implant Use Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.46, P.p.849-862, *American Speech Language Hearing Association*.

١٧٤- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). Diverse Populations of gifted Children: Meeting their Needs in The Regular Classroom and beyond, Upper Saddle River, *NJ, Merrill, Prentice Hall.*

١٧٥- Colman, A. (2000). A Dictionary of psychology, *New York, Oxford University Press*, P.p. 56.

١٧٦- Correa, Marten. (2008). The Nature of the Social Experiences of Students with Deaf-Blindness who are Educated in Inclusive Settings, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(5), P.p. 272-283.

١٧٧- Credentials, Board The Art Therapy (2007). What is Art Therapy Retrived from *http://www.atcb.org/what is.htm.*

١٧٨- Crocci, K., Singer & Bowers (2012). Measuring the Flow Experience of Games: *An Evaluation of The DFS-@, Computers in Human Behavior*, 28, P.p.2306-2312.

١٧٩- Csikszent Mihalyi, M. (2004). Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning, *New York, Penguin.*

١٨٠- Darley, S. & Heath, W. (2007).The Experssive Arts Activity Book: A Resource for Professionals*, London, Jessica, Kingsley*.

١٨١- De.Wet-Karin (1999). Art Therapy with the Deaf child "MED", *University of Pretoria, South Africa.*

١٨٢- Debonis, D. & Donohue, C. (2008). Audiology: Fundamentals for Audiologist and Health Professionals, *Boston, Allyn & Bacon*.

١٨٣- Delle, F. Massimini & Bassi (2011). Psychological Selection and Optimal Experience Across Cultures: *Social Empowerment through Personal Growth*, Vol2, Springer.

١٨٤- Diehls, V. (2008). Art Therapy, Substance Abuse, and the Stages of Change, master of science, the Department pf Psychology and Special Education Emporia State University, *Umi. N.* 1455689.

١٨٥- Dunn,Snow, P. (2010). How can it help Children with Autism? *www.arttherapy for children.com.arttherapy*.

١٨٦- Dyer, Allen, Marten (2003). Predictors of Reading Delay in Deaf Adolescents: The relative Contributions of Rapid Automatized Naming Speed and Phonological a Awareness and Decoding, *Journal of deaf Studies and Deaf education*, Vol.8, No.3, P.p. 216-229.

١٨٧- Edwards, D. (2004). Art Therapy Creative the Therapies in Practice, London, *Saga Publication.*

١٨٨- Elhageen, adel Abdelfatah M. (2005). Arabic Sign Language, A Perspective, *of Deaf Studies ans Deaf Education*, Vo.10, No.2, P.p.212-221.

١٨٩- Elliot, A. & Dreck (2005). Handbook of Competence and Motivation, *New York, Guilford Publications.*

١٩٠- Estabroo Ks., W. (2000). Auditory-Verbal Therapy for Parents and professionals, Washington, DC: A. G. Bell Journal of The *American Academy of Audiology*, Vol. 2, No.12, P.p. 406-414.

١٩١- Estabrooks, W. (1994). Auditory Verbal Therapy for Parents and Professionals, Alexander Graham Bell Association, USA International Labour Office, Disabled are Left out in The cold, *International Labour office, Geneva*, (022) 1941.

١٩٢- Evans, K. & Rutten M. (1998). Shaping Vitality Affects, Enriching Communication, Art Therapy for Children with Autism (18)

١٩٣- Sandle, D. Development and Diversity, New Application in Art Therapy, *Free Associations Books, New York.*

١٩٤- Fantino, E. Estolarz & Navarvo (2003). Logical Fallacies in Behavior Approach to Reasoning, *The Behavior Analyst Today*, (4), P.p. 78-81.

١٩٥- Farias, D., Davis, & Harrington, G (2006). Drawing.Lts Contribution to naming in Aphasia. *Brain and Language*, 97(1), 53.

١٩٦- Feldman, A. & Weiss (2010). Understanding Change in Teacher's Ways of Being Through Collaborative Action Research, A Cultural-Historical Activity Theory Analysis, *educational Action Research*, 18(1), P.p. 29-55.

١٩٧- Frances E. Anderson, E. D. D., A. T. R (2004). Art Centered Education and Therapy for Children with Disabilities Charles C. Thomas, *Publisher Spring Field Illinois*, U.S.A.

١٩٨- Fung, P. C. and Chow, B. W. and Chang, C. M. (2005). The Impact of a Dialogic Reading Program on Deaf and Hard of Hearing Kindergarten and Early Primary School Aged Students in Hong Kong, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.10, No.1, P.p. 83-95.

١٩٩- Gabriel, B., Bromberg E., Vandebovenkamp, Walka Kornblith, Luzzatto (2000). Art Therapy with A dult Bone Marrow Transplant Patients in Isolation, a Pilot Study, *Psychooncology*, Vol.10, Issue2, P.114.

٢٠٠- Gallauudent Research Institute (2007). Stanford Achievement Test, 9 edition, from S., Norms Booklet for Deaf of Hearing Studentds, washing, DC: Gallaudet University, *http://llgri.gallaudet.edu/literacy*.

٢٠١- Gamble, H. W. (1985). A National Survey of programs for Intellectually and Academically Gifted Hearing Impaired Students, *American Annals of The Deaf*, P.p 130-508-513.

٢٠٢- Gibbs, S. (2004). The Skills in Reading Shown by Young Children with Permanent and Moderate Hearing Impairment, *Journal Education Research*, Vol. 46, No.1, P.p. 18-27.

٢٠٣- Giolas, T. (1994). Aural Rehabilitation of Adults with Hearing Impairment, 2nd (ed) Hard Book of Chinical Audiology, *Baltimore, Williams & Wilkins.*

٢٠٤- Goldberg ,D. & Flexer, C. (1993). Outcome Survey of Auditory-Verbal Graduates, A Study of Clinical Efficacy, *Journal of American Academy of Audiology*, 4, P.p. 189-200.

٢٠٥- Gray, P. (2005). The Ego and Analysis of Defense, *Jason Aronson.*

٢٠٦- Griffith, P. (1990). Narrative Abilities in Hearing – Impaired children – Propositions and Cohesion, American – Annals of the Deaf, 135(1), P.p. 12-14.

٢٠٧- Hall, B., David & Hill, D., Peter (1996).The Child with a Disability, Second Edition, *Black well Science australia.*

٢٠٨- Hallahan D.p., & Kauffman, J (1994). Exceptional Children: Introduction to Special Education, Allyn & Bacon, Boston.

٢٠٩- Hallahan D.p., & Kauffman, J (2003). Exceptional Learner, Introduction to special Education. Boston: *Allyn and Bacon.*

٢١٠- – Hallahan D.p., & Kauffman, J (2006). Exceptional Learners: Introduction to Spacial Education, (10 ed), *Boston Allynand Bacon.*

٢١١- Hard man, M. Drew (1990). Human Exceptionality U.S.A., *Aally and Bacon.*

٢١٢- Hard man, M. Drew (1993). Special Human Exceptionality Society, Education, Boston, Allyn & Bacon School and family, Fourth Edition, Boston, Allyn and Bacon 178 Hechman, L. T. (1993). Hyperactive Children grown up, Kno ADHD in Children, A adolescents, and Adults (2nd ed*), New York, Guilford Press.*

٢١٣- Harris, N. & and Moreno, C (2006). Speech Reading and Learning to Read: A Comparison for 8 Year – old Profoundly Deaf Children with Good and Poor Reading Ability, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 11, No. 2, P.p. 184-201.

٢١٤- Hertzog, Klein, katz, L (1999). Hypothesizing and Theorizing: Challenge in early Childhood Curriculum, *Gifted and A lented lnternational*, 14, P.p. 38-49.

٢١٥- Howie, Paula (2002). Releasing Images Children Grapple, with The Reality of The September 11 Attacks, *presented at AATA Conference.*

٢١٦- James R. Patton & J. M. Kauffman & J. M. Black Bourn & Gweneth B (1990). *Exceptional in Focus Fifth Edition.*

٢١٧- Jessen, B. & Beattie, R (1990). Otitis Media: Occurrence and Effect on Child Development, *ACEHI journal*, 16(2-3), P.p. 49-59.

٢١٨- Jill M. Stoefen-Fisher & Jihn Balk (1994). Educational Programs for Children with Hearing Loss: *Last Restrictive Environment*, Vol.94, Jan., Volt a Review.

٢١٩- Johnson, L (2008). A place for Art in Prison, Art as a Tool for Rehabilitation and Management, South West, *Journal of Criminal Justice*, 5(2), P.p. 100-120.

٢٢٠- Johnson, L .(2008). looking together: joint Attention in art Therapy, *International Journal of Art Therapy*, 13(1), P.34.

٢٢١- Judith Aron Rubin (2005). Child Art Therapy 25th Anniversary Edition Published by John Wiley & Sons, Inc, *Hoboken, New Jersey.*

٢٢٢- Kawabata, M. & Mallett (2011). Flow Experience in Physical Activity: Examination of the Internal Structure of Flow from a Process-Related Perspective, *Motivemot*, 35, P.p.393-402.

٢٢٣- Kaye, L. K. & Bryce J. (2014). Go with the Flow: The Experience and Effective Outcomes of Solo Versus Social Game Play, *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 6(1), P.p.49-60.

٢٢٤- Kazdin, Amery, E. (2000). Psychotherapy for Children and Adolescents: Directions for Research and Practive, *New York, oxford University press.*

٢٢٥- Kozlowska, Kasia & Hanney Lesley (2001). An Art Therapy Group for Children traumatized by Parental Violence and Separation, *Clinical Child Psychology and Psychiatry,* Vol.(6), No. (1).

٢٢٦- Krik, Elizabeth, W (2002). My Favorite Day is “Story Day Young Children”, V.53, No. 6, Nov.

٢٢٧- Kristain, Kiili (2006). Evaluations of An Experientili Gaming Model, *An Interdisciplinary Journal on Human in ICT Environment,* Volume2.

٢٢٨- Lee, C. S. (2011). An Exploration of Serious Leisure Types, Flow and Successful Aging in Later Life, Master, *Illinois University.*

٢٢٩- Leichsenring, F. (2005). Are Psgcho-dynamic and Psychoanalytic Therapies Effective, *International Journal of Psychoanalysis,* 93, P.841.

٢٣٠- Lerner, J. (2000). Learning Disabilities: The Ories, Dicgnosis and Teaching Strategies (8th ed), *Boston Houghton Mifflin company.*

٢٣١- Lewis, V. (1996). Development and Handicap, Oxford UK, Blackwell.

٢٣٢- Liebmann, M. (2004). Art Therapy for Groups: A Hand Book of Themes and Exercises, *New York, Routledge.*

٢٣٣- Lillemore, R. (1996). Occupational Hearing Loss, Coping Family Life, in Erlandsson, S. (EDs.), *Scan Dinavion Audlilogy,* No.43, P.p. 25-33.

٢٣٤- Lim, S., & Simer, J. (2005). Auditory-Verbal Therapy for Children with Hearing Impairment, *Annals Academy of Medicine*, Vol.34, No. 4, P.p. 307-312.

٢٣٥- Linder, T. (1993). Tkans Disciplinary Play-Based Assessment: A Functional Approach to Working Young Children Baltimore, *Paul H. Brookes*.

٢٣٦- Linsner, S. H. (2009). Transformational Leadership and Flow the Mediating Effects of Psychological Climate, PHD, *Kansas State University*.

٢٣٧- Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002). Giftedness and learning Disabilities, *www.idonline.org*.

٢٣٨- Malchiodi (2006). Art Therapy Sourcebook, *New York, Mc Graw Hill, Inc*.

٢٣٩- Malchiodi, C. (2003). Hand Book of Art Therapy, *New York, Guilford Press.*

٢٤٠- Mare, Marscharck (1997). Raising and Educating a deaf child, *Oxford University Press.*

٢٤١- Marshall, J. (2008). Wittgenstein, Freud, Dreaming and Education: Psychoanalytic Explanation as “Une Facon de Parler”, *Educational Philosophy and Theory*, 40(5), P.606.

٢٤٢- Martin, F. & Clark, J. (2009). Introduction to Audio Logy, *Boston, Allyn & Bacon*.

٢٤٣- Martin, N (2009). art Therapy and Autism: Over View and recommendations, *Journal of the American Art Therapy Assosiation*, 26(4), P.187.

٢٤٤- Mc William, R. A. (2005). Assessing the Resource Needs of Familles in The Context of Early Intervention, In M. J. Guralnick (ED), A Developmental Systems Approach to early Intervention: *National and International Perspectives*, P.p. 215-234, *Baltimore, Paul H. Brookes.*

٢٤٥- Mihaly Csikszentmihalyi (1997). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention, *New York: Harper perennial, 4 Tra Edition.*

٢٤٦- Mok, Felld. (2007). Combining Art Therapy with Cognitive Therapy in an Adult Psychiatric Program Master of Arts in Art Therapy Counseling, *Ursaline College Graduate studies*, *Umi*, N.1442117.

٢٤٧- Moores, Doness. (2001). Education the Deaf, *houghton Mifflin Company, Boston*, MA.

٢٤٨- Morelock, M. j. Brown, P. & Morrisey, A. M. (2003). Pretend Play and Maternal Scaffolding: Comparisons of Toddlers with Advanced Development, Typical Development, and hearing Impairment, *Roeper Review*, 26, P.p. 41-51.

٢٤٩- Moschini, Lermena. (2009). Drawing Line Art Therapy with Difficult Client, *New Jersey*, *Hohn Weley & Sons, Inc*.

٢٥٠- Mosing, M. A. Magnusson, P. K. E. & Ullen, F. (2012). Heritability of Proneness for Psychological Flow Experiences, *Personality and Individual Differences*, 53, P.p.669-704.

٢٥١- Murphy, J. (2007). Social Acceptance of Deaf Children American Annals of the Deaf, Vol. 185, No., 1.

٢٥٢- National Association for Gifted Children (2006). NA GC Standars, Retrieved May 12, 2006 from *http://www.nagc.org/uploaded files/PDF/standards PDF/GT standards brochune.pm*.

٢٥٣- Naumburg, M. (1987). Dynamically Oriented Art Therapy. Its Principles and practice, *Mangolia Street Publications.*

٢٥٤- Nielsen, D. C., & Stahlman, B. L. (2002). The Benefit of Assessment Based Language and reading instruction: Perspective from a Case Study, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), P.p. 150-185.

٢٥٥- Northern, Javeraa, Downs, P. (2002). Hearing in Children, Philadelphia, *Lipimcott Williams and Wilkins.*

٢٥٦- Pace, Spandr. (2004). A Grounded Therapy of the Flow Experiences of Web Users, *International Journal of Human-Computer Studies*, 60(3), P.p.327-363.

٢٥٧- Pappas, G., Dennis (2000). Diagnosis and Treatment Hearing Impairment in Children, *London, Singular Publishing Group*.

٢٥٨- Passing, D. & Eden, S. (2000). Improving the Flexible Thinking in Deaf and hard of Hearing Children with Virtual Reality Technology, *American Annals of the Deaf*, 145(31), P.p. 286-291.

٢٥٩- Paul, Rwnner (2007). Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Assessement of Intervention. St. *Louis, Baltimore, Mosby.*

٢٦٠- Petrillo, L. , Winner, E. (2005). Does Art Improve Mood? A Test of a Key Assumption Underlying Art Therapy, Art Therapy, *Journal of The American Art Therapy*, 22(4), P.205.

٢٦١- Reid, D. (2011). MindFullness and Flow in Occupational Engagement: *Presence in Doing Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(1), P.p.50-56.

٢٦٢- Rha, Willams & Heo. C. (2005). Optimal Flow Experience in Web Based Instruction Asia Pacific Education Review, 6(1), 50, P.58.

٢٦٣- Rivera, R. (2008). Art Therapy for Individuals with Severe Metral Illness, Master of Arts Faculty of The Graduate School, *University of Southern California, Umi n*.145060.

٢٦٤- Robertson, L., P. (2005). The use of Psychodrama in Group Therapy with Patients who are Deaf, *Gallaudet University, Washington*, D.C., P.p. 1-10.

٢٦٥- Roizen, L. J.(1997). Down Syndrome, in Batshow, M. L. (ED): Children with Disabilities Baltimore Paul H. *Brooks*.

٢٦٦- Rubin, Jhosn. (2001). Approaches to art Therapy Theory & Technique, New York, Routledge.

٢٦٧- Rubin, Jhosn (2005). Child Art Therapy (25th ed), *New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.*

٢٦٨- Rubin, Jhosn (2010). Introduction to art Therapy Source and resources (2nd ed), *New York, Routledge.*

٢٦٩- Rupp, Allen, & Templin (2008). Unique Characteristics of Diagnostic Classification Models: A Comprehensive Review of The Current State-of-The Art Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective 6, (4*), Psychology Press, Taylor & Francis*, P. 219.

٢٧٠- Salanova, M. Schaufeli & Cifre, E. (2014). Flowing together: A Longitudinal Study of Collective Efficacy and Collective Flow among Workgroups, *The Journal of Psychology, Interdisciplinary and Applied*, 148(4), P.p.435-455.

٢٧١- Sandall, S., Hemmeter, M., Smith & Mclean (2005). DEC Recommended Practices: A Comprehensive Guide for Practical Application an Early Intervention/*Early Childhood Special Education, Longmont, Co., Sopris West*.

٢٧٢- Schaverient,Jstoon , (1994). Analytical Art Psychotherapy, Further Reflections on Theory and Practice, *Journal of The British Association of Art Therapists*, 2, P.p. 41-49.

٢٧٣- Schechte, D., Zygmunt, A., Coates, Daviesm, Trabka (2007). Caregiver Traumatization Adversely Impacts Young Children's Mental

٢٧٤- Representations of Self and others, *Attachment & Human Development*, 9(3), P.p. 18-20.

٢٧٥- Schindehutte, M. Morris & Allen (2006). Beyond Achievement: Entrepreneur Ship as Extreme Experiences, *Small Business Economics*, 27, P.p.349-368.

٢٧٦- Silver, Rawley. (2001). Art as language, Philadelphia, Brunner-*Routledge.*

٢٧٧- - Silver, Rawley (2002). The Silver Drawing test, *New York*, *Routledge.*

٢٧٨- Silver, Rawley (2002). Three Art Assessment: The Silver Drawing Test of Cognition and Emotion: Draw a Story, Screening for Depression and Stimulus Drawings and Techniques, *New York. NY, vs, Brunner Routledge.*

٢٧٩- Silverman, L. K (2000). The Two-Edged Sword of Compensation: How the Gifted Cope with Learning Disabilities, Ink, kay (Ed), Uniquely Gifted: *Identifying and Meeting the Needs of Fulice Exceptional Student, P.p.153-165, Gilsum, NM, A Vocus Publishing.*

٢٨٠- Silverstone, L (2009). Art Therapy Exercises: Inspirational and Practical Ideasto Stimulate The Imagination, *London, Jessica Kingsley Publishers.*

٢٨١- Sinnott, J. D. (2013). Positive Psychology: Advances in Understanding Adults Motivation, *New York, Springer Science & Business.*

٢٨٢- Smith, C. (2007). Innovative rehabilitation after Head injury, Examining The use of a creative Intervention, *Journal of Social Work Practice,* 21, P.p. 297-309.

٢٨٣- Smith, D. (2007). Introduction to Special Education: Teaching in An Age of Challenge, *Boston, Allyn & Bacon*.

٢٨٤- Smith, J. (2004). The Healing Power of Art, *The Art Education mazine for Teacher*, 104(1), P.46.

٢٨٥- Spaniol, S. (2005). Learned Hopefulness: An Arts Based Approach to Participatory Action research, *Journal of the American Art Therapy association*, 22(2), P.p. 86-91.

٢٨٦- Stokes, S. (2001). Developing Expressive communication Skills for non Verbal Children with Autism Retrieved from the World Wide Web, *http://.cesa*.

٢٨٧- Swann, C., Keegan & Crust (2012). A Systematic Review of the Experience, Occurrence, and Controllability of Flow State in Elite Sport, *Psychology of Sport and Exercise*, 13, P.p.807-819.

٢٨٨- Thatcher, A. & Fridjhon (2008). Online Flow Experiences Problematic Internet use and Internet Procrastination, *Computers in Human Behavior,* 24, P.p.2236-2254.

٢٨٩- Thomas Bruce & Johnson, Paul (2002). In The Rown Voices Play Activities and Art with Traumatized Children, *Group Wort,* Vol. (13), No. (1).

٢٩٠- Thomas, & Sillk, A. (1990). An Introduction to the Psychology of Children Drawings, *New York, NYU Press*.

٢٩١- Tubb, Linda (1990). Gifted Deaf Students: case Studies Desriling Profiles of Domain of Intelligence *U.S Congress Public Law,* P.p.91-230, April, 1970.

٢٩٢- Turkington C. & Sussman, E., A. (2000). Living with Hearing Loss, The Source Book for Deafness and Hearding Disorders, *New York, Cheek Mark Book.*

٢٩٣- Ullen, Manzano, O. D. & Madison (2012). Proneness for psychological Flow in Everyday Intelligence. *PersonLity and Individual Differences*, 52, P.p.167-172.

٢٩٤- Vadasy, P. F. & Sanders, E. A., & Peyton, J. (2005). Relative Effectiveness of Reading Practice or Word Level Instruction in Supplemental Tutoring, *Journal of Learning Disabilities*, Vol.3B, No.4, P. 3364.

٢٩٥- Vanlith, T, Fanner, P. & Morgan, M. (2009). The role of Art Making in Mental Health Recovery, Melbourne (Australia), *La Trobe University, Retrieved from*

٢٩٦- Vialle, W. & Paterson, J. (1996). Constructing a Culturally Sensitive Education for Gifted Deaf Students, Paper Presented at The Conference of The Australian, *Association for Education of The Gifted and Talented, Adelaide, Australia*, 10 P. ED, P.p.419-336.

٢٩٧- Vialle, Wilma, John (1998). Deafening Silence: The Educational Experiences of Gifted Deaf people, *Gifted Education International*, P.p.13-22.

٢٩٨-Vialle, Wilma, Paterson (1996). Constructing a Culturally Sensitive Education for gifted Deaf Students, *www.nexus,eduau/teachstud/gat/vialpat.htm.*

٢٩٩- Victor, R. (2006). Project Demonstrating Excellence, Doctor of Philosophy in Interdisciplinary Studies with a Concentration in Arts and Sciences and Specialization in Art Therapy Union Institute University Cincinnati, *Ohio, Umi Number 3273548.*

٣٠٠- Waller, D. (1993). Group Interactive Art Therapy: Its Use in Training and Tratment, *New York, Routledge.*

٣٠١- Weibel, D. Wissmath, B. Habegger, S. & Groner (2008). Playing Online Games Against Computer Vs. Human Controlled Opponents: *Effects Presence Flow, and Enjoyment, Computers in Human Behavior*, 24, P.p.2214-2291.

٣٠٢- Wood, C. (1990). The Triangular Relationship (1), The Beginnings and endings of Art Therapy Relationships, *Journal of The British Association of Art Therapy.*

٣٠٣- Wood, H. (2008). Art Therapy Group for Adolescent Enrolled in Alternative Education, Master Degree of Social Work, *California State University, long Beach, Umi* 1455532.

٣٠٤- Wright, L. (1993). Preschools for the gifted: What to look for, *Understanding our Gifted*, 5, P.p. 10-13.

٣٠٥- Yetman, M. (2000). Peer Relation and Self-Esteem Deaf Children in Mainstream School Environment, *Dissertion Abstracts.*

٣٠٦- Ysseldke, J. & Algozzien, B. (1995). Special Education a practical Approach to Teachers. New Jersy: *Houghton Mifflin Company.*

٣٠٧- Zaidman-Zair, A. Mirenda, Wellington & Kalyn Chuk, K(2010). An Item Response Theory Analysis of The Parenting Stress Index-Short form with Parents of Children with Autism Spectrum Disorders, *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 51(11), P.127.

٣٠٨- Zhou, T. & Lu (2011). Examining Mobile Instant Messaging User Loyalty from the Perspectives of Network Externalities and Flow Experience, *C41 Computers in Human Behavior, 27, P.p.883-889.*